

Madalena da Graça Pereira Rodrigues dos Anjos

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DO 1º CEB:
UMA IDENTIDADE EM CRISE**

Um estudo de caso no Agrupamento Horizontal
de Escolas de Castelões de Cepeda – Paredes

Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Administração e
Planificação da Educação sob orientação do Professor Doutor João
Paulo Ferreira Delgado pela Universidade Portucalense Infante D.
Henrique do Porto

Universidade Portucalense

PORTO 2007

Agradecimentos

Durante o decorrer desta investigação, foram muitas as pessoas que comigo partilharam momentos de reflexão, orientação, amizade, compreensão e apoio moral que subjazem a este mesmo trabalho.

Agradeço, com toda a sinceridade, a todos os que me apoiaram, me deram reforços positivos, me acompanharam e me aconselharam.

O primeiro agradecimento vai para o Professor Doutor João Paulo Delgado, orientador da dissertação, pelo apoio científico, pela disponibilidade, pelas palavras de incentivo e pela forma amiga com que me encorajou na realização deste trabalho. O tempo dispendido na discussão e revisão do mesmo tornaram-se em momentos insubstituíveis de aprendizagem e de enriquecimento pessoal.

Agradeço à Professora Doutora Alcina Manuela Martins pelo dinamismo e energia que implementou neste mestrado como professora e coordenadora.

À Professora Doutora Amélia Lopes, pelo apoio científico e pela disponibilidade e simpatia.

A todos os professores entrevistados que, de uma forma solícita e generosa, se disponibilizaram a colaborar dispondo do seu tempo e confiando-me as suas experiências e opiniões.

À Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Horizontal de Castelões de Cepeda pela amizade, disponibilidade e apoio no fornecimento de alguns dados.

Por último, com muito afecto, um agradecimento ao Andrés, à Ariana, à Maria e ao meu pai, pelo apoio moral e incentivo em momentos de desânimo. Aos meus filhos, Diogo e Gonçalo, pela paciência que tiveram durante estes anos em que dividiram a minha atenção com este projecto.

Resumo

No âmbito dos estudos realizados com professores, a crise de identidade profissional é um problema actual que tem suscitado investigações em diversos países. Este problema afecta muitos professores e comporta várias implicações negativas, nomeadamente sobre a qualidade do ensino, pelo que convém ser investigado na perspectiva de serem encontradas possíveis hipóteses de intervenção que possam contribuir para o equilíbrio e a busca de uma nova identidade profissional.

Alguns estudos têm permitido identificar os factores que estão na base da crise de identidade profissional, contribuindo para a compreensão deste fenómeno e para a formulação de algumas propostas que podem conduzir à edificação de uma nova identidade profissional.

Em Portugal temos assistido nos últimos anos a mudanças a todos os níveis (político, social, económico) que afectam a sociedade em geral e o sistema educativo em particular. A reforma Educativa dos anos 90 bem como as novas exigências sociais e educativas, transferiram para a escola funções que outrora eram assumidas por outras instâncias, tais como a família, exigindo novas funções e destabilizando o exercício profissional dos professores. Além disso, estes profissionais têm vindo a deparar-se com falta de condições de trabalho e com a degradação do estatuto sócio-profissional. De salientar que todas estas exigências nunca se fizeram acompanhar de melhorias na profissão. Apesar das sucessivas actualizações e da formação que lhes tem vindo a ser proporcionada, é impossível dar resposta às variadíssimas solicitações. Em consequência, os professores emergem numa profunda crise de identidade, conduzindo estes profissionais da educação a sentimentos de resistência às mudanças, à desmoralização e sentimentos de impotência.

Abstract

As a result of several studies and investigations accomplished by some teachers we can see that the crisis of a professional identity appears as a present problem which derives in everyday investigations in many countries around the globe.

This is a problem affecting directly many teachers and has at the same time harmful implications, such as the quality in education. Thus, it would be appropriate to make an accurate search in order to find possible ways of action which may lead to a final balance and to a searching of a new and optimistic professional identity.

As a matter of fact, some current studies already made can help us either to identify some main reasons that are the basis of this crisis in professional identity, or to understand this phenomenon and to organize new ideas to build a new professional identity.

As time goes by, we can see here, in Portugal, some political, economical and social changes which affect the society, in general and the educational system, in particular.

The Educational Reform of the 90s, as well as the new social and educational demands, transferred into school new functions then assumed by other individuals, as the Family, claiming new functions and bringing instability to the professional practise of teachers. Besides, these professionals have to deal with the lack of working conditions and the misplacing of their socio professional status. But, it is important to emphasize that all these demands never brought any improvement to the career. In spite of this regular updating and the specific modus operandi provided, it is barely impossible to give an answer to the different requests. Therefore, teachers fall into deep crisis of identity refusing to accept the changes, depressing and feeling powerless.

Palavras – Chave:

História da profissão docente

Identidade pessoal e profissional

Socialização profissional

Factores de uma crise de identidade
profissional

Siglas e abreviaturas

Artº - Artigo

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

FENFROF – Federação Nacional dos Professores

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

ESE – Escola Superior de Educação

FNE – Federação Nacional de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

CAE'S – Centros de Área Educativa

DRE'S – Direcções Regionais de Educação

Q.E. – Quadro de Escola

Q.Z.P. – Quadro de Zona Pedagógica

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

SNIG – Sistema Nacional de Informação Geográfica

IGEO – Instituto Geográfico Português

GAMP – Grande Área Metropolitana do Porto

EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância

ATL's – Actividades de Tempos Livres

Índice dos quadros e dos gráficos

Quadro 1. Processo de profissionalização do professorado

Quadro 2. Etapas da carreira na sua correspondência
com anos de experiência

Quadro 3. Caracterização dos professores

Quadro 4. Enquadramento Territorial do Concelho de Paredes
no Distrito do Porto

Quadro 5. Razões apresentadas pelos entrevistados

Quadro 6. Identificação com o Estatuto da Carreira Docente

Quadro 7. Condições de trabalho

Quadro 8. Os professores e a sua formação

Quadro 9. As funções dos professores

Quadro 10. Definição como profissional

Quadro 11. O professor e as suas dificuldades

Quadro 12. Relação com os alunos

Quadro 13. Relação dos professores com o contexto de trabalho

Gráfico 1. Total de docentes por Escola/Jardim

Gráfico 2. Total de pessoal não docente

Gráfico 3. Distribuição dos alunos por anos de escolaridade nas
escolas do 1º Ciclo

Gráfico 4. Total geral dos alunos do Agrupamento

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstrat	iv
Palavras-chave	v
Siglas e abreviaturas	vi
Índice dos quadros e dos gráficos	vii

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

CAPÍTULO I – Contextualização histórico-social da profissão docente

Introdução	7
1. Profissão docente: pressupostos	9
2. Evolução sócio-histórica da profissão docente	12
2.1. Das reformas pombalinas ao início do século XX	13
2.2. Anos 30: o marco de viragem na profissão docente	19
2.3. Período pós 25 de Abril de 1974	22

CAPÍTULO II – Identidade profissional dos professores

1. Enquadramento conceptual	39
2. Identidade pessoal e identidade profissional	41
3. Construção da identidade profissional do professor	43
4. Identidade e socialização profissional	52
4.1. Socialização docente	52
4.1.1. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão	54
4.1.2. A socialização docente ao longo da carreira: ciclos ou fases da carreira docente	66

Conclusão	73
-----------	----

CAPÍTULO III – Crise de identidade profissional

Introdução	76
1. Factores de crise de identidade	80
1.1. Contexto sócio-político e educativo	80
1.1.1. Indefinição sócio-profissional do papel do professor	82
1.1.2. Inibição educativa de outros agentes de socialização	85
1.1.3. Inadequação da política educativa	87
1.1.4. Baixos salários	93
1.2. Contexto escolar	96
1.2.1. Mudanças nas relações professor – aluno	96
1.2.2. Mudanças nas relações entre colegas de trabalho	104
1.2.3. Deficientes condições de trabalho	108
1.2.4. Alargamento progressivo das funções dos professores	111
1.3. Motivações pessoais e formação inicial e contínua	117
1.3.1. Motivações pessoais para a escolha da profissão	117
1.3.2. Formação inicial e contínua	120

CAPÍTULO IV – Fundamentação da metodologia e procedimentos de investigação

1. Delimitação do problema	132
2. Objectivos do estudo	132
3. Opções metodológicas	133
4. Caracterização da amostra	136
4.1. O Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda	
4.1.1. Caracterização contextual	138
4.1.2. Caracterização do agrupamento	140
4.1.2.1. Caracterização organizativa (organigrama)	140

4.1.2.2. Caracterização dos Recursos Físicos e Humanos do Agrupamento	141
5. Técnicas de recolha de dados	143
6. Análise e tratamento de dados	145

CAPÍTULO V – A voz dos entrevistados

Introdução	148
1. Descrição qualitativa	
1.1. Escolha da profissão	150
1.2. Ser professor: entre o tradicional e o actual	154
1.2.1. O professor tradicional	155
1.2.2. O professor actual	156
1.2.2.1. Políticas educativas	158
a) Inadequação da política educativa	158
b) O novo Estatuto da Carreira Docente	161
1.2.2.2. Mudanças ocorridas: resistência ou adesão	164
1.2.2.3. Condições de trabalho	166
1.2.2.4. Ser professor hoje	169
1.3. Formação	170
1.3.1. Formação inicial e contínua	170
1.4. Funções dos professores	178
1.5. Uma profissão de relação	182
1.5.1. Relação consigo mesmo	182
1.5.1.1. Definição como profissional	182
1.5.1.2. Dificuldades encontradas na profissão	185
1.5.1.3. Melhor e pior época na carreira	186
1.5.2. Relação professor/aluno	189
1.5.3. Relação professor/pais/comunidade	192
1.5.4. Relação professor/escola	194
1.5.5. Relação professor/colegas	196

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210
ANEXOS	228

INTRODUÇÃO

Em Portugal, temos vivido nas últimas décadas um período de grandes transformações a todos os níveis e que, por conseguinte, têm vindo a afectar o sistema educativo em geral e os professores em particular. As mudanças educativas e sociais bem como as reformas afectam não só as capacidades, os conhecimentos dos professores mas também, e principalmente, as relações interpessoais existentes no local de trabalho conduzindo ao questionamento da própria identidade profissional.

Assim, a problemática da identidade profissional adquire todo o sentido numa época em que se questiona a sua existência, admitindo-se uma certa crise que se caracteriza por uma desvalorização social, conduzindo os professores ao questionamento da função que outrora desempenhavam, sentindo uma perda de controle sobre a prática docente. É evidente que se os professores adquiriram e desenvolveram competências para o ensino, obviamente, quando o contexto da própria acção se vê obrigado a mudar devido a vários factores, requerem-se novos recursos cognitivos e, até mesmo, novas habilidades práticas que permitam enfrentar a nova situação imposta. Deste modo, e como consequência das aceleradas modificações do sistema educativo, os professores atravessam uma grave crise de identidade profissional provocando, por sua vez, atitudes de resistência e oposição às mudanças educativas.

Por conseguinte, as novas exigências educativas, obrigam a que os professores se coloquem noutra posição dentro do acto educativo conduzindo-os a um questionamento acerca da sua identidade profissional. Deste modo, a aquisição de competências para o ensino não se adquire apenas com a formação (inicial e contínua) mas exige, principalmente, a reconstrução da identidade profissional numa nova estrutura organizativa.

A actual situação dos professores é o resultado de um processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação. É nessa medida que o significado e problemas actuais da função docente serão equacionados nesta

investigação, situados no processo de transformação do sistema educativo dos últimos anos.

Visto que o facto educativo não é dado em si mesmo, mas reconstruído a partir de observáveis situacionais e documentais, no capítulo I do nosso estudo tomaremos como principal referência a sociologia das profissões com o objectivo de fazer uma breve leitura sócio-histórica da profissão de professor. Como ponto de partida, é importante interrogarmo-nos sobre o conceito de profissão, considerado de formas distintas, quer pelas abordagens funcionalistas quer pelas abordagens interaccionistas. Ao abordar-mos a problemática que envolve a construção da identidade dos professores do 1º CEB, não poderíamos deixar de fazer uma retrospectiva histórica da evolução e transformações que, neste grupo de professores, se operaram ao longo dos séculos, considerando que a formação da identidade não pode ser descontextualizada do processo histórico. Ao mesmo tempo, esta retrospectiva histórica ajuda-nos a compreender o presente e os factores que intervêm na construção do futuro.

No capítulo II abordaremos a concepção da identidade na sua complexidade e constructo de uma interacção entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, dado que ela exige um empenhamento e estabelecimento de relações. De facto, a actividade docente põe em destaque as capacidades de relação humana – daí a centralidade da pessoa total no seu exercício – e é uma actividade eminentemente pública e colectiva – daí a importância das relações no grupo profissional e da dinâmica sócio-económica e cultural mais vasta em que ela se integra. Considerando que a identidade profissional dos professores resulta de um largo processo de socialização procuraremos, tendo por base as abordagens das Ciências Sociais, transferir para o contexto da escola alguns dos vectores teóricos presentes na literatura que se tem preocupado com os processos de socialização profissional e de construção da identidade profissional dos professores, ligada aos locais de trabalho. A identidade dos professores constrói-se e reconstrói-se, ao longo das diferentes fases ou etapas da sua carreira e segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinando e sendo determinada pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional de cada

professor.

Seguidamente, no capítulo III, será alvo de atenção a questão da problemática da crise de identidade profissional considerando a rápida evolução e transformação da sociedade e da escola, que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Lopes (2002) refere mesmo que a crise de identidade dos professores decorre principalmente de uma vontade de mudança que ainda não se conseguiu concretizar, ou seja, de uma forma geral, a adesão à inovação constitui, para os professores, uma fonte essencial de reconhecimento que ainda não foi concretizado. As alterações sócio-políticas e educativas, do contexto escolar e da formação (inicial e contínua) ocorridas nas últimas décadas podem permitir compreender a situação em que se encontram os professores. De entre as alterações sócio-políticas e educativas, destacamos, assim, a indefinição sócio-profissional do papel do professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, inadequação da política educativa e os baixos salários. No que concerne ao contexto escolar, deparamo-nos com as mudanças nas relações entre o professor e os alunos bem como entre colegas de trabalho, com deficientes condições de trabalho e com um alargamento desmesurado das funções docentes. Relativamente à formação inicial e contínua, tem sido apontada por vários investigadores como insuficiente, não correspondendo às expectativas e necessidades dos professores. As razões-motivações de entrada e permanência na profissão merecerão também uma paragem de reflexão.

No capítulo IV depois da delimitação do problema e dos objectivos que subjazem a este trabalho, explicitaremos as opções metodológicas. Neste sentido focalizaremos a nossa atenção sobre as metodologias qualitativas com recurso às entrevistas semi-directivas, as técnicas de recolha de dados, a análise e tratamento de dados pelos quais enveredamos, não esquecendo os procedimentos propriamente ditos no que diz respeito à selecção dos entrevistados e à caracterização do Agrupamento a que pertencem.

No capítulo V descreveremos as vivências dos nossos entrevistados fazendo uma síntese dos seus discursos dando, desta forma, voz aos professores.

Nas considerações finais e perspectivas, procuraremos fazer emergir as

conclusões mais relevantes de todo o trabalho, assim como algumas perspectivas relativamente a uma possível reconstrução da identidade profissional dos professores.

Finalmente, gostaríamos de referir que esta dissertação surge num processo contínuo de construção da nossa identidade profissional, que pretende contribuir para melhor nos compreendermos, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1988), só compreenderemos os outros se nos aceitarmos e nos tentarmos compreender a nós próprios.

CAPÍTULO I

**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL
DA PROFISSÃO DOCENTE**

Introdução

Neste capítulo abordarei o conceito de profissão que, tal como o conceito de identidade, a abordar no capítulo seguinte, deve ser enquadrado nas relações de poder existentes numa dada sociedade e como produto das estratégias de produção e reprodução social aí existentes.

Consideramos imperiosa uma interrogação acerca da verdadeira *natureza* da profissão docente. As respostas são imensas e demasiado complexas devido às múltiplas posições de diversos estudiosos que se afiguram pouco homogéneas. Como ponto de partida, consideraremos a distinção feita pelas abordagens funcionalistas e interaccionistas da sociologia das profissões. Partindo do princípio que uma profissão é uma ocupação, num sentido mais amplo, faria sentido analisar a profissão docente dentro de um contexto mais específico, isto é, atendendo à sua própria especificidade. No entanto, a maioria dos autores acaba por estabelecer uma comparação entre a profissão docente e as liberais. Assim, deparamo-nos com uma proliferação de traços ideais que, ao que tudo indica, a docência deveria apresentar para obter um *status* de “profissão”.

Seguidamente pretendemos investigar o processo de evolução do professor primário durante um período determinado, desde a segunda metade do século XVIII aos nossos dias. Ao longo do trabalho, far-se-á referência a várias designações do professor primário pois, ao longo dos tempos, houve uma evolução lexical da designação dos professores primários acompanhada por uma evolução semântica. Assim, desde o séc. XVI ao séc. XVIII, era designado por *mestre-escola* ou *mestre de ler e escrever*. Após este período, passou a *mestre régio* ou *mestre régio de ler, escrever e contar*, transformando-se, logo de seguida, no início do séc. XIX, em *mestre das primeiras letras* ou *professor das primeiras letras*. No final deste século passa a designar-se por *professor da instrução primária* ou *professor primário* que, mais recentemente, ou seja, a partir de 1990, se passou a denominar de *professor do 1º Ciclo do Ensino Básico* (1º CEB).

Situamos a figura do professor do 1º CEB, a inserção social, formação, movimentos associativos, pois sabemos que desde sempre sofreram alterações

ao longo da história, a par da evolução sócio-cultural e política.

Sabemos, hoje, que o professor do 1º CEB do antes da revolução de 1974, estava habituado a ser um mero reproduzidor do aparelho de Estado e que vivia “fechado” no interior das escolas. No entanto, ao longo dos tempos, o seu papel sofreu uma série de modificações e conseqüentemente uma indefinição de funções.

Será esta indefinição de funções que, juntamente com outros factores, irá contribuir para uma crise profissional que se começa a sentir a partir da década de 80 e se prolonga até à actualidade.

1. Profissão docente: pressupostos

A abordagem da docência como profissão gera controvérsias entre os diversos autores, uma vez que se trata de um conceito que engloba diversas significações que, por vezes, são contraditórias entre si. Segundo Jobert (1988, p.17) "a controvérsia gerada à volta da definição da profissão de professor pode dever-se à bipolaridade intrínseca ao conteúdo do seu emprego, pois se, por um lado, os professores são especialistas dum saber disciplinar, por outro, eles são 'experts' na transmissão de conhecimentos e essa dualidade impede uma definição unívoca e simples". Apesar disso, a sua definição também se torna problemática pois, tratando-se de um constructo social, só pode significar o que determinada sociedade ou grupo social, lhe atribuir numa determinada cultura e num determinado tempo histórico.

Tradicionalmente, a Sociologia das profissões, fundada na tradição do funcionalismo, faz a distinção entre "ocupação" e "profissão", considerando esta última como um somatório de características próprias, que determinam os grupos ocupacionais como profissionais ou não profissionais:

a) a posse de um saber altamente especializado, expresso através de um vocabulário esotérico e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade;

b) o rigoroso controlo de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados;

c) a existência de um código de conduta profissional onde se exprime o carácter desinteressado da actividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço;

d) a liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos;

e) a existência de organizações profissionais, distintas dos sindicatos;

f) o usufruto de condições de trabalho adequadas (Sarmiento, 1994, p.39).

Estas características, aplicadas ao grupo ocupacional docente, antevê os professores como semiprofissionais, considerando que a sua formação é mais reduzida e deficiente, consagrada na sua maioria à aquisição de técnicas teóricas

e práticas ao invés de proporcionar um conjunto de reflexões sólidas; a selectividade é mínima e insuficiente, não existindo qualquer tipo de selecção quer a nível psicológico quer a nível psiquiátrico, proporcionando um acesso fácil à profissão docente; a tradição deontológica é inexistente, acomodando-se, a maioria dos professores, à condição de funcionários públicos; a autonomia encontra-se limitada pela autoridade estatal; o seu *status* está menos legitimado e as condições de trabalho degradantes afectam gravemente a dignidade do exercício da função do professor.

Deste modo, a tradição funcionalista mantinha uma visão estática e essencialista do conceito de profissão, valorizando, por um lado “as profissões como comunidades unidas em torno dos mesmos valores e de uma mesma ética de serviço; por outro lado, o seu estatuto profissional reside num saber científico” (Loureiro, 2001, p.17).

Contrariamente à visão do funcionalismo, autores como Downie (1990), consideram o conceito de profissão “não estático”, pois todas as profissões estão sujeitas a várias mudanças ao longo do tempo, sejam consideradas liberais ou não liberais. De facto, as críticas que recentemente vários autores têm feito ao modelo funcionalista das profissões, contribuem para a redefinição das mesmas, como objecto de um estudo teórico.

No século dezanove, algumas profissões de elevado status eram consideradas liberais. Quando o número dos que tinham profissões semelhantes, requerendo uma educação demorada antes da habilitação, aumentou, muitos destes novos especialistas exigiram para si, ou receberam, o título de membros daquelas profissões. O processo continuou pelo século vinte dentro, mas de modo que algumas profissões, com status mais baixo e formação mais breve, chegaram também a ser classificadas de liberais ou liberais menores. A análise sociológica, todavia, revela que a situação de mercado destas profissões (e o ensino é disso um óptimo exemplo) é muito diferente da dos médicos ou advogados do século dezanove. Os professores estão muito na dependência do Estado, que é, ainda que indirectamente, o seu principal patrão (Musgrave, 1984, p.207-208).

Dependendo do Estado que mantém um controlo e age no sentido da

burocratização, a profissão docente é considerada por Sacristán (1995, p.71) uma “semi-profissão” que depende, em parte, de “coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições de posto de trabalho em particular”. Acrescenta ainda que “economistas e historiadores referiram que os sistemas escolares são o *protótipo* precoce da burocratização moderna”.

Deste modo, entre professores e Estado, trava-se uma tensão, uma relação de forças pelo controlo do acto educativo, que conduz à *proletarização* do professorado. “É característico dessa proletarização um efeito de desqualificação, o qual se caracteriza pela intromissão de procedimentos de controlo técnico do currículo nas escolas, pela *taylorização* dos processos de trabalho, pela sofisticação dos processos de gestão e pela normalização e standardização dos processos pedagógicos de ensino e avaliação, designadamente com currículos de base condutista. A desqualificação do trabalho docente opera uma cisão entre concepção e execução, remetendo a concepção para as burocracias estatais e retirando o autocontrolo profissional do processo de ensino” (Apple, 1987, p.25).

A dependência estatal impede o desenvolvimento autónomo da profissão e é sobretudo a falta de autonomia no exercício profissional que leva alguns autores a considerar o carácter semi-profissional da função docente. É este o grande desafio que se coloca aos professores hoje em dia, para poderem defender a essencialidade da sua profissão numa atitude de emancipação e nunca de submissão. A importância do estatuto e prestígio dos professores vai crescendo ou decrescendo segundo o grau de emancipação, maior ou menor, que eles conquistam.

Neste entendimento, Braga da Cruz (1988, p.1190) refere que, "apesar do crescente processo de profissionalização que têm vindo a conhecer os professores nos últimos tempos, é cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos do reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão".

O comportamento de muitos professores, que não contribui para a sua respeitabilidade bem como as condições de trabalho (carência de materiais,

excesso de alunos por turma...) são também considerados como factores de agravamento da dignidade do exercício da profissão. “Enfim, a imagem social dos professores é, muitas vezes, a de intelectuais diminuídos ou falhados, mas pedantes” (Monteiro, 2000, p.14).

Para Nóvoa (1987, p.89), os professores constituem uma profissão do tipo funcionário ou burocrático. O estatuto de “funcionário público” dos professores, pode limitar a afirmação dos saberes e dos valores constitutivos da profissão, uma vez que todos os funcionários públicos obedecem e partilham regras comuns.

Em jeito de conclusão, o mesmo autor apresenta-nos a sua opinião acerca da profissão, definindo-a como um “conjunto dos interesses que dizem respeito a uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo obtém os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente” (idem, p.36).

2. Evolução sócio-histórica da profissão docente

*“Hoje, apesar de algumas inquietantes
permanências, as mudanças no seio
do professorado primário são radicais.
A história dos professores está
sempre a recomeçar. É por isso
que a compreensão do passado vale a pena”.*

Nóvoa (1991, p.117)

O processo de profissionalização da actividade docente, em Portugal, mereceu o verdadeiro contributo da investigação levada a cabo por António Nóvoa. Acompanhando os momentos históricos mais significativos, desde o séc. XVIII até à actualidade, o autor centra a sua investigação nos professores do ensino primário.

É também nossa intenção fazer uma abordagem à história da profissão

docente, centrada principalmente nos professores do 1º CEB, tendo por base o autor referido, entre outros.

Segundo Nóvoa (1995, p.15-17), a génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e valores* específicos da profissão docente. Hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro.

2.1. – Das reformas pombalinas ao início do século XX

Considerado como um período relevante na história da profissão docente, na segunda metade do século XVIII, a Europa procura o perfil do *professor ideal*. Segundo Júlia, citada por Nóvoa (1995, p.15), várias interrogações se colocam: “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?”.

Tendo em conta que o ensino havia estado no domínio eclesial, sobretudo jesuítico e oratiano, vai passar, em meados do século, para o domínio estatal. Desta forma o ensino primário é “estatizado” com a reforma de Marquês de Pombal em 1772, passando a ser exercido a tempo inteiro ou pelo menos como ocupação principal.

A intenção de Pombal era dar “novo impulso ao ensino das primeiras letras sem esquecer os outros graus de ensino” (Gal, 1993, p.79). Para tal foi criada, nesta altura, uma Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, onde consta que foram promovidos “479 lugares para mestres de ler, escrever e contar” (idem). Segundo Gal (1993) foi criado, também, um subsídio literário, com a finalidade de conseguir recursos para pagar a esses professores.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores. A estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado (Nóvoa, 1995, p.17).

A partir do final do século XVIII, o Estado obriga à posse de uma *licença de professor* como condição para o ensino nas escolas públicas. Deste modo, os professores que até então eram nomeados pelos dignatários eclesiásticos, pelos nobres locais e pelos burgueses ricos, passam a ser nomeados pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos. Os professores tornam-se assim e pela primeira vez, verdadeiros *funcionários públicos*. Segundo Nóvoa (idem), a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.

Também Gomes (1996) se refere à licença de professor, que apenas seria dada “mediante *exames* (que poderiam ser feitos em Lisboa, Coimbra, Porto, Évora e nas capitánias do Ultramar)” de acordo com “as qualificações dos candidatos. Este estado de coisas manteve-se, sem alterações significativas, até à segunda década do século XIX” (p.15).

Notáveis como protagonistas na história da escolarização, aos professores cabe a tarefa de promover o valor da educação, criando, deste modo, condições no sentido de uma valorização das funções e do seu estatuto sócio-profissional.

Como salienta Nóvoa (1995, p.17), no momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da

profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica, especializada e longa*. A necessidade desta formação conduz à criação das escolas normais, em pleno século XIX, com vista à formação inicial de professores, representando uma conquista importante do professorado, uma vez que desempenham “um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. Paralelamente à sua criação, o “velho” mestre-escola é agora substituído pelo “novo” professor de instrução primária.

Para ser admitido nas Escolas Normais, era necessário ter dezoito anos completos; saber ler e escrever correntemente e a prática das quatro espécies de contas; possuir as primeiras noções de gramática portuguesa e conhecimentos suficientes da religião do Estado; não padecer de moléstia contagiosa ou outra que inabilitasse para o magistério; e ser reconhecidamente bem morigerado (Gomes, 1996, p.29).

Salientemos, a propósito, que a abertura da Escola Normal de Marvila (1862), para o sexo masculino, e da Escola do Calvário (1866), para o sexo feminino, marcam o início vacilante da formação de professores do ensino primário, que conhece a sua verdadeira explosão na sequência da Reforma de Rodrigues Sampaio (1878-1881).

É curioso transcrever algumas considerações mencionadas no *Relatório* do Decreto de 14 de Dezembro de 1869, a propósito da Escola Normal de Marvila: “Se esta escola, na sua administração económica, não correspondeu cabalmente ao seu fim, é contudo inegável que nela se habilitaram alunos-mestres de reconhecido mérito e muitos dos quais exercem já o magistério primário com louvável aproveitamento” (citado por Gomes, 1996, p.41).

Relativamente à escola para o sexo feminino, é importante salientar que, nesta altura, “a instrução da mulher, na organização do ensino público entre nós, está num imenso atraso. Os factos provam esta verdade. (...) 3 700 as do sexo masculino, enquanto as do sexo feminino são apenas 840” (Gomes, 1996, p.43).

Na década de 90, além das várias escolas normais, foram também criadas escolas distritais de habilitação para o magistério em todo o país pois, nesta época, revelava-se ainda um enorme atraso em relação à maioria dos países europeus. É também nesta altura que o *exame de capacidade* imposto por Pombal, começa a ser obrigatório nas escolas normais, tornando-se definitivo com a Reforma de 1901, que no seu artigo 30º decreta que apenas “constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário” (Nóvoa, 1993, p.6).

Note-se que, no final do século mencionado, o número de diplomados, principalmente nas escolas do sexo feminino, aumenta em flecha, conduzindo, desta forma, ao processo de feminização do professorado. Com a entrada da mulher no mundo do trabalho, assiste-se à definição de uma nova imagem e função social, bem como ao aumento do número de professoras, registando-se em 1900, 1670 mulheres e 2825 homens, para dez anos mais tarde se registarem 3031 mulheres e 2777 homens. A partir desta data, o número de mulheres continua a aumentar, contrariamente ao número de homens.

Paralelamente a este fenómeno social, assiste-se a um significativo incremento da actividade associativa, em grande parte devido à solidariedade gerada nas escolas normais. “Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização, na medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum” (Nóvoa, 1995, p.19).

Segundo o mesmo autor, as Conferências Pedagógicas e os Congressos do magistério Primário, representam uma manifestação inequívoca do espírito de corpo profissional que agrega os professores em torno de três grandes reivindicações: a) melhoria do estatuto (condições de acesso mais exigentes às escolas normais, maiores qualificações académicas, aumentos salariais, etc.); b) definição de uma carreira (promoção profissional, acesso a funções de inspecção e ao magistério normal, etc.); c) controlo da profissão (participação na política educativa, maior autonomia profissional, liberdade docente, etc.).

Constituindo um momento de afirmação dos professores, as Conferências

Pedagógicas foram suspensas pelo poder estatal, devido ao perigo que elas constituíam para este. No início do século XX, assiste-se ao ressurgimento do movimento associativo, com a criação da Liga Nacional do Professorado Primário em 1907 tendo como principal objectivo a defesa dos interesses materiais e morais dos docentes e a luta pelo desenvolvimento da instrução. A Liga abandona o carácter mutualista e passa a ser uma associação aberta a todos os professores. Com a queda da Monarquia dá-se também o desaparecimento da Liga que provoca nos professores uma necessidade de fundar uma instituição de carácter sindical. Assim, é criado em 1911 o Sindicato dos Professores Primários Portugueses sediado no Porto, com vista à defesa dos interesses da classe e à luta pela transformação da escola primária tradicional. Relevante ainda é a criação da União do Professorado Primário Oficial Português, em 1918, que desempenha um papel fundamental na estrutura de uma identidade profissional e de um estatuto sócio-económico do professorado.

Com a implantação da 1ª República (1910-1926), o grupo profissional docente, vai conhecer algumas transformações importantes a três níveis: “na imagem social dos professores, agora considerados como “militantes” da causa social pela “Razão” e o “Progresso”; no estatuto profissional, enquanto funcionários públicos com direitos acrescidos e protecção do Estado e com uma regulamentação da sua actividade profissional onde se reconhecem espaços e se dão garantias de (alguma) autonomia; e na promoção económica, que nunca levou os professores a uma situação desafogada, mas lhe permitiu adquirir um estatuto remuneratório incomparavelmente superior, neste período histórico, aos imediatamente anterior e posterior”(Nóvoa, 1989, p.22).

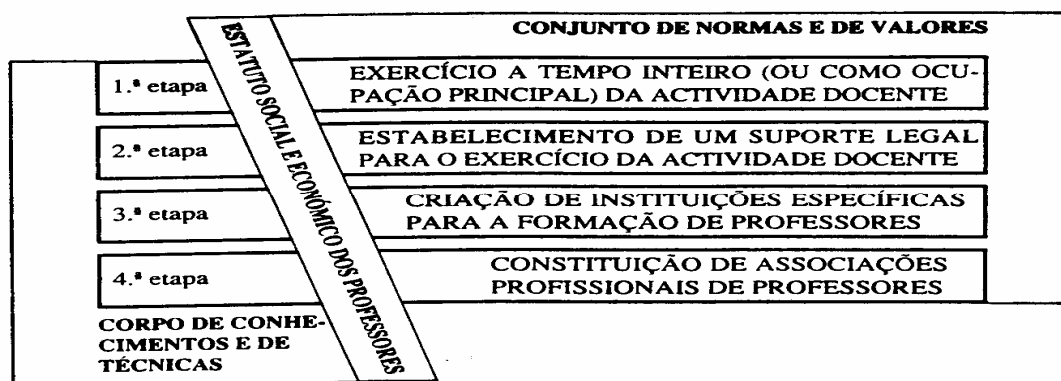
Para os republicanos, os professores desempenham um papel muito importante sendo “um factor de propaganda para a transformação política e um formidável elemento de reconstrução nacional” (Nóvoa, 1987, p.527). Por isso, encorajam-nos a reunir-se em congressos e aceitam tacitamente a existência das suas associações, negociando com os seus dirigentes e participando nas suas iniciativas. Acreditando na sua valorização social, os professores primários aderem ao movimento republicano, investidos de um poder que exercem para

além da escola verificando-se também a nível da sociedade. Assim, podemos constatar que são republicanos os professores que mais se empenham na organização associativa do professorado primário, são republicanos os pedagogos que participam activamente nos congressos pedagógicos e que fundam revistas pedagógicas.

Durante os anos vinte o Movimento da Educação Nova ilustra a “consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das “novas” ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional” (Nóvoa, 1995, p.19).

Deste modo, desde o início do século e até à imposição da Ditadura, é configurado então o modelo do professor profissional, que nos é apresentado por Nóvoa.

Quadro 1. Processo de profissionalização do professorado



Fonte: António Nóvoa (1995, p.20).

A análise deste modelo pode sugerir uma evolução linear, progressiva e contínua mas, na verdade, “a afirmação profissional dos professores é um

percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (Nóvoa, 1995, p.21).

Apesar de todas as limitações vividas no início do séc. XX, o certo é que a formação de professores conheceu, neste período, uma efectiva expansão que veio a sofrer algumas represálias com a Ditadura, que se iniciou em 1926. Esta com receio da acção dos professores, procurou limitar a sua profissionalização e a sua formação.

Mas, a verdadeira regressão no sistema de formação de professores, inicia-se a partir de 1930, com a implementação de políticas que tendem a desvalorizar a profissão docente, sendo a generalidade dos professores encarados com desconfiança, como iremos ver de seguida.

2.2. – Anos 30: o marco de viragem na profissão docente

A agitação e a incerteza que caracterizaram o tempo da 1ª República conduziram a um estado autoritário, o Estado Novo (28 Maio de 1926). Caracterizado pelo excesso de nacionalismo e conservadorismo, após a 2ª Guerra Mundial (1939-45), vai traduzir-se em anti-modernização e isolamento.

Com o objectivo primordial de fazer dos professores agentes ideológicos do Estado, considerando que estes eram essenciais à eficácia da ideologia do regime nacionalista, várias medidas são tomadas. Através de legislação decretada por Carneiro Pacheco, são encerradas as Escolas do Magistério Primário, considerando que “um plano de estudos para professores do ensino primário centrado em ‘objectivos pedagógicos’, é um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência” (Stoer, 1985, p.63).

Com o encerramento destas escolas, a falta de professores qualificados torna-se evidente. Afim de resolver esta situação, o Estado admite um número significativo de professores sem habilitações mínimas, apenas necessitando de possuir aptidões a nível intelectual e moral, que eram testadas pelo pároco ou autoridade local, mantendo deste modo o controlo ideológico dos mesmos. Isto

está claramente expresso no preâmbulo do Decreto número 30 551, onde se pode ler: “(...) o professor deve em geral ser um apóstolo e, particularmente, é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então a sua escolha não deve ser deixada ao critério rígido de um concurso” (Monteiro, 1975, p.146).

Com o objectivo de colocar um “travão” no processo de profissionalização e de recuperar a visão “missionária” da actividade docente, são nomeadas as regentes escolares sendo-lhes apenas exigida, como habilitação mínima, a instrução primária. Esta medida tinha também como objectivo a contenção de despesas uma vez que aquelas recebiam um vencimento mais baixo do que os trabalhadores dos serviços municipalizados. Este facto conduziu a uma desvalorização do professorado a nível económico, profissional e científico ao mesmo tempo que se verifica uma diminuição progressiva de professores com formação adequada ao ensino.

Segundo Mónica (1978, p.168) “a escola Salazarista foi planeada para funcionar como uma organização minuciosamente controlada. Periodicamente mandavam-se circulares sobre os assuntos triviais aos professores, que eram sobre isso catequizados em conferências e até em programas radiofónicos sobre as suas obrigações”. Afirmava-se, assim, a existência de um estreito controlo do estado Salazarista sobre o conteúdo da Educação e uma apertada fiscalização da actividade docente.

Reabertas em 1942, as Escolas do magistério Primário são apenas frequentadas por professores que apoiam o regime vigente, integrando um plano de estudos menos exigente sob o ponto de vista formativo. Consequentemente e como afirma Benavente (1984, p.91), “ a ausência de disciplinas tais como a Psicologia do Desenvolvimento, Psico-Pedagogia e Sociologia na formação dos professores assim como o pesado controlo hierárquico político e profissional sobre eles garantiu às autoridades o funcionamento de uma escola primária coerente com o sistema”.

Para além das medidas mencionadas é de referir ainda a proibição das

associações autónomas de professores, a diminuição dos vencimentos e a normatização da vida privada das professoras que para além de as proibir de se maquilharem, obriga-as a pedir autorização ao Ministério para poderem casar o que só poderia ser autorizado tendo em conta certas características do futuro esposo. Iniciou-se assim um processo de degradação da actividade docente que se irá aprofundar a partir da segunda metade da década de sessenta com a massificação do ensino.

Tendo em conta as circunstâncias em que se encontravam os professores e no sentido de uma valorização da profissão, foi aprovado em 1966 pela UNESCO-OIT, o mais importante documento internacional: a Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente, que “reconhece o papel essencial dos professores no nível educacional e a importância do seu contributo para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna”. Nele estão definidas uma série de normas e medidas comuns a todos os países, no que concerne à preparação para a profissão docente, ao aperfeiçoamento dos professores, ao contrato e carreira profissional, às condições necessárias para um ensino eficaz, às remunerações e à segurança social. Lamentavelmente, o Governo nunca procedeu à divulgação desta documento entre os professores.

No entanto, a par das grandes alterações que se verificavam a nível mundial, como a agitação estudantil em quase todo o mundo (Maio de 1968), a contestação da guerra do Vietname e a crise do petróleo que trouxe graves consequências a nível económico, pressentia-se, também no nosso país, a aproximação dos ventos de mudança. É com a retirada de Salazar do governo em 1968, que a repressão e a censura abrandam um pouco, pois a “primavera marcelista” traz consigo algumas mudanças no que concerne à educação. A Reforma de Veiga Simão marca este período. Apesar de ser ambiciosa em relação às dificuldades graves que até então se tinham acumulado, teve um impacto pouco significativo ou quase nulo relativamente ao ensino primário.

2.3. - Período pós 25 de Abril de 1974

No início do período mencionado em epígrafe, o continente europeu encontrava-se em plena crise petrolífera, agravando-se com ela todos os problemas nacionais. Mas, mesmo assim, após esta data a sociedade portuguesa vai conhecer algumas mudanças relevantes principalmente no que concerne às políticas educativas. Este período significou um novo impulso no processo de profissionalização dos professores em geral e particularmente dos professores primários, numa altura em que “a nova política educativa implicará obrigatoriamente uma reestruturação do estatuto do pessoal de ensino, em particular, no que diz respeito ao papel inovador que na escola é pedido que desempenhe, no que diz respeito à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e à responsabilidade das funções que lhe vão incumbir” (Nóvoa, 1987, p.772).

O poder político defende a formação de professores qualificados para uma sociedade livre. Por isso e no sentido de melhorar a formação, procede-se à remodelação das Escolas do Magistério Primário que funcionam até 1976/77 em regime de experiência pedagógica, pretendendo com a formação “pôr ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente” (Matos, 1978, p.41), permitindo também uma participação alargada dos alunos na vida escolar e extra-escolar.

O currículo também é reestruturado passando a frequência de dois para três anos e é exigida a habilitação do curso complementar dos liceus par admissão nas escolas. De verificar que o número de alunos inscritos sobe para 78% em 1975/76 acompanhando também o aumento do número de escolas. Tratava-se então de integrar estas escolas na nova vida da sociedade portuguesa com novos objectivos, novas prioridades, novas actividades, novas atitudes paralelamente ao que aconteceu em todo o sistema de ensino.

A par da formação inicial também a formação contínua, que já tinha conhecido alguns momentos durante a 1ª República e o Estado Novo, sofre algumas alterações no sentido de uma actualização científica e pedagógica, tendo

em conta as mudanças políticas do regime que implicavam uma nova postura do corpo docente de modo consentâneo com os novos valores. Esta formação desenvolveu-se em torno de acções de formação “descoordenadas e/ou pontuais, que surgiram, de modo isolado, essencialmente por iniciativa de professores ou de escolas” (Damião, 1997, p.109), sensibilizando-os para os temas mais variados.

Assistíamos também, nesta altura, e na sequência do que se começou a verificar na segunda metade dos anos sessenta, a um crescimento no domínio da escolarização e a uma explosão quantitativa de professores, que se prolongou durante os anos setenta e menos acentuadamente nos anos oitenta, como nos dá conta Braga da Cruz (1988, p.1192) no seu Relatório: “há vinte anos o ensino primário dispunha de 60% da totalidade de professores”. Em 1984/85 a situação inverteu-se contando “o primário apenas com 31,2% deles”. Este fenómeno expansivo é responsável pelo acelerado processo de estatização que se irá verificar ao longo de várias décadas.

Paralelamente à explosão docente continua a verificar-se um aumento da feminização da profissão sendo esta “tanto maior quanto mais inicial é o nível de ensino: 92,4% no primário” concluindo-se que “quanto menos prestigiado socialmente é o nível de ensino, mais feminizado ele está” contribuindo para uma “degradação socioprofissional dos professores” bem como para a “diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório” (Braga da Cruz, 1988, p.1197-1198).

Insatisfeitos com as remunerações até então estabelecidas, “reivindica-se o pagamento das férias e o ajustamento de letra na escala dos salários da função pública – que incluía redução do leque salarial e a equiparação dos vencimentos por habilitações – reconhecendo-se que deve ser dada prioridade aos professores primários a este propósito; em 1975, verifica-se o maior aumento de salários desses professores” (Stoer, 1985, p.65). São também revistos os subsídios, os direitos de assistência e as diuturnidades.

A década de oitenta que corresponde à integração de Portugal na comunidade Europeia, cujas repercussões vão no sentido de alterar as estruturas económicas, sociais e políticas da vida portuguesa, e ao início de uma época que

alguns autores caracterizam de Sociedade de Informação, outros do Conhecimento, outros ainda da Comunicação, acompanhada da diversidade cultural e da complexidade tecnológica. Esta altura é marcada a nível da Educação pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), documento produzido em ambiente de elevado consenso político, que veio alterar o quadro vigente da Educação em Portugal, inserindo-se num quadro de preocupações pela melhoria e qualidade do ensino, portadora de novas questões, exclusivas e não exclusivas dos sistemas educativos, como é o caso da relação entre educação, desenvolvimento e progresso. No essencial, a L.B.S.E. consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português e à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos. Trouxe também para primeiro plano a necessidade de, na prática nacional, dar prioridade à reforma do sistema educativo. Assim, associados à aprovação da L.B.S.E. os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, abriram um novo ciclo de políticas educativas. Trata-se, então, de uma reforma que combina uma diversidade de elementos, que por vezes se podem considerar contraditórios, tais como a descentralização, a autonomia das escolas, a avaliação das instituições escolares, o apelo à participação das comunidades locais.

Foi precisamente a nível da participação e debate, que a metodologia adoptada na Reforma não considerou os professores, afastando-os da concepção mas atribuindo-lhes responsabilidades a nível da execução. Assim, tanto em Portugal como em outros países, a aplicação das reformas educativas conduziram ao fracasso, revelando escassa confiança nos professores que são reduzidos “à categoria de técnicos superiores, encarregados de levar a cabo ditames e objectivos decididos por peritos totalmente alheios às realidades quotidianas da vida da aula”, ou seja, "os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo da reforma educativa" (Giroux, 1990, p.171).

Também no entender de Nóvoa (1991, p.526), a reforma “não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas suas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo

multifacetado de *especialistas pedagógicos* (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.), a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino”.

Ao mesmo tempo, para dar resposta adequada às exigências colocadas e na tentativa de alcançar os países mais desenvolvidos, uma vez que a reforma ocorreu mais tarde em Portugal que nos outros países, são esquecidas as reais condições de trabalho e a preparação ou formação dos professores. Tal facto conduziu ao descontentamento, ao cepticismo e à insegurança por parte dos professores, tornando-se num factor de agravamento do mal-estar.

Nesta sequência de acontecimentos, os professores, com o apoio dos sindicatos, reivindicam um estatuto que regule a carreira docente como condição indispensável à valorização e estabilização social e profissional dos professores. No entanto, a negociação desse estatuto torna-se num processo conflituoso gerando um profundo mal-estar entre os professores. Após projectos apresentados pelo Ministério da Educação, o Estatuto da Carreira Docente é finalmente aprovado em 1989, parecendo assumir particular importância na revalorização social e material da profissão. Assim, a estrutura da carreira passa a integrar dez escalões, apresentando dois níveis de ingresso e dois níveis de topo, de acordo com a qualificação académica (bacharelato ou licenciatura). Deste modo, a carreira docente deixa de se estruturar em função dos níveis ou graus de ensino para se organizar em função das qualificações profissionais e académicas dos professores.

Manifestando o desacordo com o Estatuto da Carreira Docente, a Fenprof considera-o globalmente negativo, não correspondendo às expectativas dos professores e educadores, contribuindo para a redução da autonomia profissional e reforçando a sua funcionalização.

Em consonância com as posições da Fenprof, Nóvoa (1991, p.528) acrescenta que “o Estatuto da Carreira Docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova *profissionalidade docente*. Prolonga-se uma tutela estatal sobre o

professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm de lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente”.

O Estatuto da Carreira Docente, que dedica todos os artigos do seu capítulo III à formação do pessoal docente em todas as suas vertentes, bem como a L.B.S.E., que no seu artigo 31º se refere à formação inicial como aquela que confere a qualificação profissional da educação e do ensino, constituindo um requisito para o ingresso na carreira docente, constituem o reconhecimento legal da necessidade de formação. Vive-se, nesta altura, um sentimento de incerteza e uma crise de valores, resultante da crise profunda em que se encontra a sociedade e o próprio Estado.

É nesta altura que as Escolas Superiores de Educação (ESE's), integradas no Ensino Superior Politécnico, vêm introduzir novas perspectivas em relação à formação inicial dos professores, constituindo um passo positivo no reconhecimento da formação dos professores no âmbito dos saberes das Ciências da Educação e da Prática Pedagógica, “num processo que reflecte a valorização social e profissional do professorado primário, num contexto de redefinição das hierarquias tradicionais no seio da profissão docente” (Afonso e Canário, 2002, p.16).

Os cursos de formação para professores primários com a duração de três anos e com atribuição de grau de bacharel, é substituído pelo grau de licenciatura (Decreto-Lei nº 255/98) com a duração de quatro anos nos finais da década de noventa.

O regime jurídico da formação inicial prevê como componentes do curso de licenciatura, tal como acontecia com o bacharelato, a Prática Pedagógica a par das Ciências da Educação, da Formação Pessoal e Social e da Formação Científica Específica. A Prática Pedagógica constitui, para muitos professores, a mais importante de todo o curso, possibilitando o primeiro contacto directo com a realidade escolar. Num primeiro momento (pré-estágio) esse contacto “inicia-se pela observação de contextos (comunitários e escolares), continua com a

observação de aulas e de crianças, assume depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. Este é um esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho. A *Prática Pedagógica Final* (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectiva que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Campos, 2001, p.54).

No entanto, Praia (1991, p.543), considera que a Prática Pedagógica “ainda que possa institucional, organizacional e curricularmente ser bem concebido, não permite [...] uma significativa reflexão crítica, referenciada à dialéctica teoria-prática” devido ao “reduzido impacto das ideias de inovação transmitidas durante a formação, sendo a socialização do professor principiante feita nas escolas, dentro de modelos conservadores”. Ao lhes ser inculcida uma imagem idealizada da profissão, os futuros professores correm o risco de sofrer um *choque* no seu primeiro contacto directo e real com a mesma, conduzindo-os à impotência, ao descontentamento e ao desfasamento que se agravam à medida que as enormes responsabilidades e exigências do dia-a-dia vão aumentando.

Considerada como um aspecto importante e como um dos passos da construção profissional, a formação inicial não é (ou não deveria ser) um acto isolado mas sim complementada pela formação contínua, constituindo um processo ininterrupto de formação teórica e prática ao longo de toda a carreira docente, com o objectivo de apoiar o professor na resolução dos problemas com que se confronta no dia a dia, contribuindo também para a qualidade do ensino.

Reportando-nos à formação contínua, institucionalizada na década de oitenta, num contexto marcado por profundas mudanças principalmente as que decorriam na difusão das novas tecnologias de informação e comunicação e numa altura em que o sistema de ensino atravessa uma enorme crise devido ao reduzido orçamento que não permitia investir na educação, ao aumento preocupante do desemprego dos jovens sem qualquer qualificação profissional e à dificuldade que o sistema de ensino revelava na adaptação dos objectivos, dos

conteúdos e dos métodos de formação à rápida evolução tecnológica. É neste contexto que a formação contínua começa a ser encarada como uma necessidade estratégica por parte do Estado para resolver uma situação preocupante e problemática.

Reconhecida então como um direito na L.B.S.E. (art.º 30 e 35) a formação contínua deve ser diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais. No entanto, na década de noventa, além de ser um direito, passa também a ser um dever consagrado no regime jurídico da Formação Contínua de Professores (1992).

Com o estabelecimento da Carreira Única dos Professores, organizada em dez escalões, esse dever é reforçado ao exigir para a progressão na carreira a frequência de acções de formação contínua com vista à obtenção de créditos, cujo não cumprimento implicaria para os professores graves consequências no percurso profissional. Deste modo, os principais objectivos da formação contínua começaram a ser contaminados pela obrigatoriedade da obtenção dos créditos, tornando-se estes mais importantes que o conteúdo das acções. Daí a sua frequência resultar não da vontade de aprender ou da necessidade interior de evoluir profissionalmente mas numa obrigação, até porque a avaliação de desempenho consagrada no Relatório Crítico que os professores se viram obrigados a elaborar com o objectivo de progredir na carreira, veio consagrar precisamente a lógica de que o importante não era o desempenho ou o empenho do professor nas acções de formação mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos (apresentação de certificados de acções frequentadas e respectivos créditos).

Longe de corresponder às expectativas iniciais tais como a aproximação da formação aos contextos escolares, a articulação da formação com a pesquisa e a inovação pedagógica, a contribuição para a autonomia das escolas, a mobilização e preparação dos professores para as mudanças em curso e a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, a formação contínua em vez de criar entusiasmo e interesse gerou nos professores uma onda de desmotivação e

desacreditação. Exemplo disso são as palavras de um professor que considera que “ao ser imposto um certo tipo de formação como obrigatória, isso poderá levar a uma desmotivação; portanto, acaba-se por não se poder fazer aquilo que muitas vezes se tem mais interesse em fazer e fazer mais aquilo que nos é fornecido [...] as pessoas funcionam a partir daí como andando à cata do crédito e não estando tão interessadas na qualidade da formação que é fornecida”, acrescentando ainda que “era bom que o Ministério da Educação tivesse alguém não para avaliar, mas para ouvir e conversar com os professores... Eles não sabem o que se passa nas escolas nem a dificuldade que nós temos. Não é o legislado, não são as acções de formação com créditos, não é isso que interessa! O que interessa é saber o que realmente se passa” (Correia e Matos, 2001, p.88-89). Tendo em conta a afirmação anterior, interessa salientar que a formação nalguns casos concretos, poderá ser vista apenas para a obtenção dos créditos obrigatórios à progressão na carreira. No entanto essa opinião, sendo pessoal, não poderá ser generalizada aos restantes docentes.

A insatisfação dos professores perante a formação é evidente, ocorrendo numa altura em que são inegáveis os avanços do conhecimento científico sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a escola e sobre os sistemas e subsistemas educativos, numa altura em que os públicos novos e muito mais heterogéneos transformam as escolas em espaços de multiculturalidade para a qual os professores não têm sido suficientemente preparados. As iniciativas de formação neste campo são reduzidas e as que existem são levadas a cabo por instâncias privadas e públicas de diversa índole. “Se quisermos ser realistas, teremos de reconhecer que os esforços para levar a cabo uma adequada formação de professores no campo da educação multicultural, quer no plano da formação inicial quer na formação em serviço, são relativamente escassos, esporádicos, fragmentários, entre outras razões, por falta de uma legislação específica a esse respeito, e, em consequência, a um compromisso da Administração sobre este âmbito” (Blanco, 1997, p.277). Se atendermos às directivas e recomendações básicas da União Europeia no que diz respeito à inclusão da “dimensão intercultural e da compreensão entre comunidades diversas

na formação inicial e permanente dos professores” (idem), Portugal teria a responsabilidade de secundar tais directivas e recomendações. O facto é que, mais uma vez, projectos intergovernamentais importantes são ignorados pelos nossos governantes.

Por isso, as dúvidas, as incertezas, as interrogações e as perplexidade acerca da formação dos professores são maiores e mais evidentes actualmente do que em qualquer outra altura, tornando-se imperativo repensar e organizar a formação adoptando “*modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” contemplando práticas de “*formação-acção e de formação-investigação*” (Nóvoa, 1995, p.26).

Além da formação (inicial e contínua) que não corresponde às expectativas, exigências e necessidades dos professores, contribuindo antes para o agravamento dos problemas do que para a procura de soluções, os professores são constantemente invadidos por solicitações de índole diverso que desafiam não só a sua capacidade profissional mas também a sua capacidade humana. Estamos-nos a referir aos problemas que afectam a sociedade e que directa ou indirectamente afectam a escola e os professores, considerando aquela como a panaceia de todos os males sociais. Assim, cada vez que aparece um novo problema social, tal como a proliferação do uso de drogas ou o aumento da violência entre os jovens, aparece sempre alguém bem intencionado que, de seguida, pretende solucioná-lo elaborando os correspondentes programas educativos e considerando as escolas e os professores responsáveis directos pela solução desse problema.

Para além da transmissão de conhecimentos, pede-se ao professor que socialize, que integre, que previna a exclusão, que habilite para um mercado de trabalho em permanente mutação, que prepare para a imprevisibilidade e para a cidadania, que tenha em conta a pessoa do aluno em todas as suas dimensões e que desenvolva percursos educativos adaptados a cada um, numa escola de massas, onde a heterogeneidade é uma constante. Desta forma os professores estão a sofrer uma *hiper-responsabilização* em relação à prática pedagógica e à

qualidade do ensino, conduzindo deste modo a uma indefinição de funções.

Além disso, são chamados a desempenhar tarefas de administração, assistir a seminários e reuniões de coordenação de ano, tendo ainda que reservar tempo para programar, avaliar, orientar os alunos, organizar várias actividades escolares e atender os pais, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas, conduzindo à intensificação do trabalho e conseqüentemente à escassez de tempo para realizar e desenvolver actividades que enriqueçam o trabalho pedagógico.

A diversidade destas situações exige não apenas um sistema de ensino muito descentralizado mas também uma grande autonomia dos professores, que se torna hoje não apenas uma exigência profissional mas também uma condição do sucesso educativo. Essa autonomia não se alcança exclusivamente pela via legislativa mas sim através de medidas que abram caminho a iniciativas autónomas e criativas. Se por um lado se considerou este aspecto no recente Decreto-Lei nº115-A/98, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, por outro essa autonomia ficou-se mais pelas intenções do que pelas práticas.

A maior autonomia das escolas, não significa necessariamente maior autonomia dos professores, pois essa autonomia é reduzida frequentemente a uma mera questão de reforço do poder interno dos órgãos dirigentes das escolas, convertendo-se em mecanismos de controlo dos professores. Estes órgãos além de contribuírem para um maior controlo dos professores, ocupam e rentabilizam todo o seu tempo disponível impondo-lhes unilateralmente mecanismos artificiais de colaboração e cooperação. Conseqüentemente, assistimos à desmotivação e a um sentimento de culpa por parte dos professores provocados pelas exigências muitas vezes impossíveis de serem cumpridas.

Numa consulta realizada pela Federação Nacional de Educação (FNE) (2002, p.31-32) a vários professores do Continente e das regiões Autónomas, constata-se que “no que se refere aos professores, são mais os que acham que têm hoje menos autonomia do que os que consideram que têm mais autonomia”.

A publicação do Decreto-Lei da denominada autonomia esvaziou todo o

sentido a esta palavra tornando-se na prova mais evidente da enorme distância que existe entre o discurso do Governo e a prática política e criando níveis progressivos de frustração dos actores educativos.

É essa autonomia profissional – a qual, aliás só faz sentido no quadro de uma crescente autonomia da escola – que faz dos professores não apenas ‘*membros produtores dos serviços essenciais da organização-escola*’, qualidade que possuem em qualquer contexto jurídico-administrativo da Educação, mas ‘*membros nucleares da comunidade educativa*’, dotados, por isso, de especiais responsabilidades na direcção e gestão de todo o processo educativo, a par de outros membros, em escolas localmente descentralizadas (Formosinho, 1989, p.71).

A organização formal da escola, estrangida pelas exigências do poder político e da sociedade civil, determina que em certa medida essa autonomia se traduz frequentemente numa *realidade virtual*, uma vez que o Estado se considera no direito e no dever de saber o que se faz nas escolas, elaborando para esse fim um número indeterminado de normativos apropriados ao exercício desse controlo, vivendo os professores num regime de liberdade condicional no exercício da sua profissão.

Também exemplos de controlo burocracia e de estrangimentos pessoais e profissionais, são os chamados agrupamentos de escolas, que num primeiro momento foram constituídos por escolas dos mesmos níveis de ensino – agrupamentos horizontais – e que por imposição passaram a agrupamentos verticais de grandes dimensões, resultantes, regra geral, da criação de unidades de gestão centradas numa escola EB2/3 agrupando Jardins de Infância, escolas do 1º ciclo e escolas do 2º e 3º ciclos. “No actual processo de agrupamento de escolas, é já visível a redução de certas margens de autonomia... nomeadamente, dos respectivos profissionais da educação” (Lima, 2003, p.37).

A escassez de autonomia, o aumento das responsabilidades dos professores e a massificação do ensino não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. A maioria dos professores depara-se com escolas de

reduzidas dimensões, com equipamentos pobres e desactualizados, elevado número de alunos por turma, onde na maioria das vezes estão integrados alunos com necessidades educativas especiais aos quais os professores não conseguem dar resposta devido à falta de formação e às condições físicas e materiais envolventes, conduzindo a condições precárias no desenvolvimento de actividades de ensino-aprendizagem e de inovação. Além disso, a instabilidade no local de trabalho é bem visível, principalmente a nível dos professores contratados e vinculados, que antes de se fixarem, efectivarem na escola que desejam têm de se submeter a um demorado périplo, para o qual não possuem qualquer apoio, quer a nível de alojamento quer a nível de transporte, ou qualquer estímulo à fixação, normalmente em regiões isoladas e/ou desfavorecidas. A par da instabilidade no local de trabalho também a instabilidade de emprego se faz sentir, vivendo um número significativo de professores em regime de trabalho precário e ano após ano sob o espectro do desemprego devido à não abertura de vagas ou a sua abertura insuficiente.

Devido à instabilidade de emprego e às baixas remunerações os professores são mais uma vez obrigados, como aconteceu no período do Estado Novo, a recorrer a actividades afins ou outras para assim poderem equilibrar os seus orçamentos familiares. Actualmente “é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos. (...) De acordo com a máxima contemporânea ‘busca o poder e enriquecerás’, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” conduzindo “muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em actividades exteriores à sala de aula” (Lima, 2003, p.105).

A par da desvalorização salarial verifica-se também uma desvalorização social, que encontra espaço privilegiado na Comunicação Social, através de figuras de conhecidos comentadores “independentes” e directores de alguns jornais ditos de referência. A conjugação destes e outros factores, têm criado as condições para que se gerem tendências negativas no seio dos professores, no

sentido de aceitar a perspectiva de desprofissionalização sistematicamente veiculada por aqueles “especialistas”, em que a vertente educativa é secundarizada em detrimento da vertente da instrução, e onde os docentes são apontados como os principais responsáveis pelas dificuldades e constrangimentos do sistema educativo. Deste modo “o julgamento dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas” (Hameline, 1995, p.104).

Além desta situação desagradável, os professores deparam-se ainda com uma “concorrência” na transmissão de saberes que antes era “exclusiva” dos mesmos. As fontes de informação desmultiplicaram-se infinitamente, criando uma corrente de informação enorme e acessível a todos. Como profissional do ensino, resta ao professor mobilizar os saberes e as habilidades para enfrentar estes e outros tipos de situação, traduzindo-se essa mobilização em competências que devem ser demonstradas e que são inerentes ao seu fazer quotidiano.

Deste modo, os valores e as normas que sustentavam a profissão docente sofrem, actualmente, profundas alterações, até ao ponto de se extinguirem, conduzindo os professores a uma verdadeira crise de identidade.

Acompanhando a desvalorização da profissão docente, também o sindicalismo, que desempenhou um papel importante na construção da mesma, tem vivido ultimamente um “sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores” que se manifesta pela “diversificação das dinâmicas associativas” (Nóvoa, 1995, p.27). No entanto verifica-se que o sindicalismo tem vindo a aumentar como comprovam dados recentes: “a taxa de sindicalização aumentou em Portugal para 40% no ano 2000, o que representa um aumento de 10% face às últimas estatísticas disponíveis sobre a densidade sindical no país” (Página da Educação, 2003, p.6).

São as situações que temos vindo a mencionar que conduzem ao fraco grau de atracção que a profissão exerce. Segundo um relatório da OCDE

“Education at Glance 2003” divulgado no mês de Outubro de 2003, Portugal terá falta de professores do 1º ciclo do ensino básico. “Apesar de 27 mil docentes terem ficado sem colocação este ano lectivo, Portugal é um dos países em que mais de metade dos docentes (60%) do 1º ciclo tem idades superiores aos 40 anos. O que significa que, com a previsível passagem a reforma destes elementos, será necessário injectar mais professores no sistema. Uma média etária elevada que se verifica em 15 dos 19 países da OCDE” (Página da Educação, 2003, p.10). Este relatório remete-nos para um certo desencanto que atinge uma boa parte dos professores, com a consequente desmotivação, falta de empenhamento, absentismo, fuga (quando possível) às funções docentes e procura de outros campos profissionais. Gera-se assim um verdadeiro ciclo vicioso que reforça ainda mais a perda de prestígio social que a profissão tem vindo a sofrer nas últimas décadas.

Mais recentemente, no ano lectivo 2006/2007, o 1º CEB está a ser alvo, mais uma vez, de uma profunda mudança, quer no plano curricular, quer no plano das condições de trabalho dos professores, neste caso decorrentes essencialmente da implementação das actividades de enriquecimento curricular. No plano curricular, a publicação do Despacho 13599/2006 definido como “Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico” veio determinar a fixação de tempos mínimos para a Língua Portuguesa (8 horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura), para Estudo do Meio (5 horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências), para a Matemática (7 horas lectivas de trabalho semanal) e para a Área das Expressões e restantes Áreas Curriculares (5 horas lectivas de trabalho semanal). Deste despacho consta também a implementação de actividades de enriquecimento curricular (AEC), incluindo obrigatoriamente o Inglês para o 3º e 4º anos e o Apoio ao Estudo para todos os alunos. Além destas estão também contempladas outras, nomeadamente, a actividade física e o ensino da música. Desta forma, foi-se abrindo caminho ao fim da especificidade do 1º CEB e originando situações de potencialmente geradora confusão nas escolas.

Muito recente ainda, também, mas muito importante para a profissão

docente, foi a profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente, como um imperativo político. O Novo Estatuto da Carreira Docente, promulgado no dia 19 de Janeiro de 2007, pelo Decreto-Lei nº 15/2007, veio introduzir profundas alterações em alguns artigos do anterior, uma vez que aquele “cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007).

Pretendemos, em seguida, de uma forma bastante resumida, pois o documento é extenso, proceder ao registo de algumas alterações que, não menosprezando as outras, consideramos também relevantes e que começam a preocupar mais os professores. Iniciamos pelo artigo 22º que nos fala da admissão a concurso, ou seja, à profissão. Pela 1ª vez, os candidatos terão de efectuar uma prova de avaliação de conhecimentos e competências e, caso ingresse na profissão, terá de obter uma avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, no período probatório de 1 ano lectivo. O artigo 34º refere-se à natureza e estrutura da carreira docente, que é dividida em duas categorias hierarquizadas: a de professor (2/3 dos docentes) e a de professor titular (1/3 dos docentes), ou seja, só pode concorrer a professor titular aquele que tiver mais de 18 anos de serviço efectivo e os professores que se encontram no antigo 8º, 9º e 10º escalões. Na categoria de professor, este desempenhará sobretudo a actividade lectiva; na categoria de professor titular, para além da actividade lectiva terá de assegurar a coordenação do trabalho desenvolvido pelos outros colegas. A estrutura remuneratória e índices serão os seguintes: na categoria de professor existem 6 escalões, com permanência de 5 anos para o 1º, o 2º e o 3º escalões, 4 anos para o 4º e 5º escalões. O 6º escalão será um índice de consolação para quem não conseguir aceder a professor titular. Na categoria de professor titular existem 3 escalões, sendo os dois primeiros com permanência de 6 anos cada um. A progressão nos escalões só se fará se o professor obtiver, pelo menos, dois

períodos de avaliação de desempenho (2 anos) com o mínimo de Bom. Nesta progressão já não contam os relatórios nem os créditos que eram feitos no anterior Estatuto, mas sim e como nos é indicado no artº 43º a avaliação feita pelos avaliadores, os avaliados e a Comissão de coordenação da avaliação do desempenho. O artigo 25º que fala-nos da estrutura dos quadros do pessoal docente em: quadros de agrupamento de escolas, quadros de escola não agrupada e quadros de zona pedagógica. Os dois primeiros que vieram alterar os quadros de escola, “destinam-se a satisfazer as necessidades permanentes dos respectivos estabelecimentos de educação”, ou seja, a leccionar e, caso seja professor titular a desempenhar outros cargos. Os quadros de zona pedagógica, que continuam, poderão ser canalizados para vários fins, incluindo ou não a leccionação. O artº 109º destina-se à dispensa para formação. Esta só poderá ser feita na componente não lectiva do professor, se for por iniciativa própria só o poderá fazer nas interrupções da actividade lectiva (Natal, Páscoa e Carnaval).

Muita coisa ficou por mencionar em relação às alterações do Estatuto da Carreira Docente mas, se o fizesse, tornar-se-ia bastante exaustivo. Mas, várias questões se colocam: será que o Estatuto da Carreira Docente vai contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo? Será que vai qualificar e reconhecer o valor da profissão docente? Irá de encontro à identidade profissional do professor?

CAPÍTULO II
IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOS PROFESSORES

1. Enquadramento conceptual

Vários campos científicos e disciplinares tais como a Educação, Psicologia, a Economia e a Sociologia, se têm ocupado do estudo da identidade. Tal como acontece em relação a outras conceptualizações, a abordagem ao conceito de identidade tem suscitado simultaneamente problemas de terminologia e de definição, sendo formulado de uma forma diversa e mesmo contraditória. Por isso, sendo de uma extrema complexidade, a abordá-la implica correr riscos, pois como afirma Erikson, citado por Dubar (1997, p.103) “quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço”.

Consciente da dificuldade em apresentar uma definição consensual de identidade, devido à polissemia e fluidez conceptual, proponho abordar este conceito adequado à complexidade do problema a explorar.

Na literatura consultada, o termo identidade designa o que é único, distinguindo um indivíduo dos outros, mas, ao mesmo tempo, também qualifica o que é idêntico. Ou seja, a identidade oscila entre a semelhança, o que faz do indivíduo um ser singular; e a diferença, aquilo que, simultaneamente, o torna semelhante aos outros. Deste modo, a identidade vai-se construindo num movimento duplo de diferenciação e assimilação, de distinção em relação aos outros e de identificação com os mesmos.

Nesta linha de ideias, a identidade é considerada por Lopes (2001, p.195-196) "uma relação consigo (entre imagens de si actuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)".

A identidade é, então, fortemente marcada por uma dualidade sendo, ao mesmo tempo, um processo interno ao indivíduo - identidade biográfica - que se processa por actos de pertença, e um processo externo ao indivíduo - identidade relacional -, resultado da interacção com o outro. Deste modo, a identidade

biográfica ou identidade para si lida com a forma do indivíduo se ver a si próprio – saber quem é. A identidade relacional ou identidade para o outro já lida com a percepção dos outros, daqueles que de alguma forma interagem com a pessoa. Por um lado a visão que um indivíduo tem de si próprio, está dependente do outro, do seu reconhecimento; por outro lado, a experiência do outro não é vivenciada somente por si. A identidade surge como processo dinâmico, como fenómeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade imprevisível.

Dubar (1997, p.105) sustenta que a identidade “não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Sainsaulieu, citado por Dubar (1997, p.115-117) ancora a identidade na “experiência relacional e social do poder”. Por isso considera que as relações de trabalho são o “lugar” onde se vive “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”. É precisamente o “reconhecimento da identidade para os e nos investimentos relacionais dos indivíduos” que está em causa, podendo tornar-se conflituoso “entre os indivíduos portadores de desejos de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimentos”. Isto leva-nos a considerar a identidade como resultante da passagem por sistemas de ensino, emprego e formação.

A articulação dos dois processos identitários (biográfico e relacional) remete-nos para uma articulação entre a dimensão temporal da construção da identidade a partir das categorias que as diversas instituições oferecem (família, escola, local de trabalho...) e a dimensão espacial do seu reconhecimento.

Teodoro (1998, p.2-3) apela também para a existência dessa dualidade, afirmando que a identidade biográfica ou “identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, consideradas acessíveis e valorizantes”. A identidade relacional ou “identidade para o outro diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos

saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de acção em que participam".

2. Identidade pessoal e identidade profissional

Vários investigadores têm trabalhado a noção de identidade procurando mostrar como a identidade pessoal e a profissional estão interligadas.

Moita (1995a, p.139) explicita a dualidade identidade pessoal/identidade profissional, ao admitir "uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades".

A identidade profissional apoia-se na perspectiva de construção da identidade pessoal como um processo dinâmico que, segundo Tap tem subjacentes seis características: a continuidade; a coerência consigo próprio (sentimento de permanecer o mesmo), a unicidade (singularidade), a diversidade (várias personagens numa mesma pessoa), a realização de si pela acção e a auto-estima. O autor considera esta visão como a ideal, uma vez que, na vida quotidiana, estes sentimentos são postos em causa pelas crises e pelas rupturas. Na sua perspectiva, a identidade constitui "um esforço constante para gerar a continuidade na mudança, o que nem sempre é fácil" (1998, p.65).

No que se refere ainda às características do processo dinâmico apresentado por Tap, quatro delas são também apresentadas por Gohier et al. (2001). Num estudo realizado por estes autores com professores e professores formadores, são apresentadas ainda mais duas características distintas: a congruência consigo próprio num momento preciso da sua história pessoal, substituindo a coerência; e a contiguidade com o outro que associam à relação de confiança instaurada entre duas pessoas, que substitui a continuidade proposta por Tap. Neste estudo, observaram que a identidade profissional é o resultado de

desequilíbrios sucessivos e que esta não consiste na "reiteração do mesmo, de um modelo condensado, mas na trajectória de um indivíduo através de diferentes rostos que ela pode tomar" (p. 27).

Segundo Lopes (2001, p.188), "a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do actor".

Tendo em conta a afirmação anterior, a identidade profissional, considerada pela autora o modo particular de identidade social, não pode ser considerada como um dado adquirido, mas sim como fruto de uma construção social que questiona, a todo o momento, o próprio conceito de profissão.

Deste modo, a identidade profissional configura-se como o espaço comum partilhado entre o indivíduo, o seu meio profissional e social e a instituição onde trabalha.

Podemos considerar a identidade profissional como uma construção composta, ao mesmo tempo, pela adesão a modelos profissionais, resultado de um processo biográfico contínuo, e pelos processos relacionais. Sendo assim, a identidade profissional, é uma maneira de se definir e ser definido como possuindo determinadas características, em parte idênticas a outros e em parte diferentes de outros membros do grupo ocupacional.

Segundo Jobert (1985, p.15) o conceito de identidade profissional é resultado de uma evolução assente em conteúdos e lógicas de ocupação – procura social que responde a uma determinada actividade; ofício – transmissão de um conjunto de métodos ou saberes-fazer específicos; profissão – poder de um auto controlo e autonomia associados a uma actividade que confere reconhecimento e valorização social, concretizados nomeadamente através de incentivos de ordem económica.

A identidade profissional pressupõe a elaboração de um código comum a um grupo, definindo-se como "uma rede de elementos particulares de representações profissionais, rede especificamente activada em função da

situação de interacção para responder a uma intenção de identificação/diferenciação com um dos grupos sociais ou profissionais” (Blin, 1997, p.187).

Nesta linha de ideias, Correia (1991, p.149) defende que “o relaxamento destes laços tende a ser referenciado como um processo de crise de identidade ou mesmo da sua perda”.

Januário & Matos (1996, p.164) consideram a identidade profissional como o “produto de um olhar para o espelho, em que os fenómenos de reflexo, de imagem e de percepção determinados histórica, social e culturalmente. O reflexo é o estatuto e o prestígio concedidos a uma profissão; a imagem relaciona-se com os papéis acometidos e respectivo reconhecimento público do contributo que proporciona à sociedade, a auto e heteropercepção de uma identidade profissional é a construção da especificidade e complexidade da função social esperada”.

A jeito de conclusão, Lopes (2002, p.74) defende que “a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados para se manter com sentido”.

3. Construção da identidade profissional do professor

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Iniciamos a nossa reflexão com uma célebre afirmação de Jennifer Nias, citado por Nóvoa (1995a, p.15) que nos coloca no cerne do processo identitário dos professores e nos remete para a construção interactiva da identidade pessoal e da identidade profissional. Como afirma Nóvoa (1995a, p.17) “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” uma vez que o processo identitário passa “pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo

sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Significa assim, que independentemente das semelhanças em termos de identidade profissional dos professores, cada um desenvolve uma forma muito própria de ser e de actuar no seu espaço, de acordo com o íntimo da sua maneira de ser professor (identidade pessoal). Percebe-se, deste modo, que as transformações ao nível da identidade profissional exercem influência em termos da identidade pessoal e vice-versa.

A questão identitária profissional, “como é que eu me vejo como professor?”, deve ser encarada como uma particularização da questão identitária mais geral, “quem sou eu?”, que está associado à noção de identidade narrativa. De acordo com esta noção, a auto-interpretação que a pessoa-professor faz de si próprio enquanto professor não é uma descrição neutra, muito pelo contrário, expressa inevitavelmente as suas orientações, os seus gostos e os seus valores. Perspectivando a identidade do professor como uma identidade narrativa, a dimensão temporal tem uma grande centralidade na sua definição, assim como têm também os lugares e as pessoas.

Desta forma, a construção do Eu de cada professor tem sempre subjacente uma história de vida. Este, no exercício da sua função docente, não consegue separar-se da sua pessoa. Leva para a escola as suas preocupações, as suas alegrias e tristezas que, de alguma forma, influenciam a sua forma de exercer a profissão. Assim, no entender de Gonçalves (1995a, p.147) as carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas”.

Considerando a identidade profissional como uma vertente muito importante da identidade pessoal, Thomas (1993, p.239-240) refere que “é difícil separar, convincente e confiantemente, o *Self* da *persona* profissional. (...) Os professores

estão sob um escrutínio de tal intensidade da parte de uma audiência de observadores psicologicamente perspicazes, que a *persona* profissional se torna permeável ao seu olhar pasmado. Alguns professores tentarão habitar a sua *persona* profissional ao extremo, ao passo que outros concordam com o valor de “ser humano na sala de aula”, enquanto, para a maioria, ensinar envolve uma alternância da *persona* para a pessoa e vice-versa”.

A propósito, é interessante lembrar o testemunho de Sylvia Ashton-Warner (citado por Nóvoa, 1995a, p.82): “Compromete a totalidade do eu - da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afectavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. Se me sentia infeliz, a sala de aula sofria o castigo; se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. (...) Quando os meus filhos estavam bem, a classe estava bem, mas, se um deles estivesse doente, saía e ia para casa”. Desta forma, a maneira de ser e de estar na profissão depende muito daquilo que cada um é em termos pessoais e da sua capacidade de comunicação e relação com os outros.

Para Benavente (1989, p.10), a identidade profissional do professor nunca está completamente determinada pelo grupo, pela instituição e/ou pela sociedade a que pertence, porque todo o indivíduo é um interprete activo e criador da sua realidade e não simples mediador entre decisões superiores e as práticas das instituições.

Deste modo, o professor faz parte do seu grupo não somente como um elemento estruturante mas também como um elemento estruturador que, através do seu espaço de liberdade, dá sentido à sua própria acção como pessoa e como profissional, tendo por base as normas, valores e códigos éticos inerentes ao grupo profissional a que pertence.

Gohier e outros (2001, p.8) dedicando-se, especificamente ao caso do professor, consideram que a sua identidade profissional “é um processo dinâmico e interactivo de construção de uma representação de si enquanto professor”.

Nessa representação, os autores incluem duas dimensões: “a representação de si como pessoa e as representações dos professores e da profissão”. No que concerne à primeira e, sem pretenderem ser, exaustivos, referem: “os conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projectos, aspirações que a pessoa reconhece como suas ou que atribui a si própria independentemente do seu contexto profissional, ou, pelo menos, pela afirmação da sua singularidade face às normas profissionais impostas”. Quanto à segunda dimensão, os autores consideram cinco componentes principais bem como algumas qualidades que lhes estão associadas:

- representações relativas ao trabalho - conhecimentos, capacidade reflexiva, capacidade de relacionar a teoria com a prática, capacidade analítica, capacidade de fazer escolhas, autonomia, capacidade de se auto-avaliar;
- representações relativas às responsabilidades - conhecimento de regras deontológicas, sentido ético, deliberação ética;
- representações relativas aos alunos - capacidade relacional, empatia, capacidade de escutar, congruência, conhecimento de si próprio, capacidade introspectiva, conhecimento dos mecanismos psicológicos, conhecimento das suas capacidades e limites intelectuais e dos seus valores;
- representações relativas aos colegas e ao corpo docente - colegialidade, sentimento de pertença ao grupo, competência dialéctica, capacidade de trabalhar em grupo;
- representações relativas à escola como instituição social - conhecimento das necessidades sociais e da cultura, capacidade de se afirmar, competência argumentativa (idem, p.14-15).

Nesta linha de ideias, Lessard (1986, p.136) defende que “a identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e o seu grupo de pares, e implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se consubstancia nas representações sobre os seguintes quatro aspectos da actividade docente: capital de saberes, saber-fazer e saber-ser que fundamentam a prática do professor, condições do seu exercício, em termos de

autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto; pertinência cultural e social; questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente”.

Tendo como referência que a identidade do professor se baseia na tríade: *saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiência*, em articulação com os desafios que lhe são colocados na sua prática quotidiana, é aqui que o professor encontra o referencial para desenvolver a capacidade de investigar a própria actividade e, a partir dela, construir e transformar os seus saberes-fazeres, num processo contínuo da construção da identidade profissional.

Para Monteiro (2000, p.24) o *saber pedagógico*, considerado como um saber específico do professor, compreende:

- um *saber fundamental* sobre a educabilidade, a legitimidade e a responsabilidade da educação, ou seja, um conhecimento antropológico, jurídico, político e deontológico do *direito à educação*;
- um *saber comunicar*, ou seja, um conhecimento da Pragmática da educação, desde a sua dimensão linguística à sua dimensão ética, passando pela dimensão estética;
- os *saberes a comunicar*;
- *outros saberes* sobre o fenómeno educacional, para adquirir uma visão das suas dimensões microscópicas e macroscópicas, com aquela profundidade que permite ver o invisível do visível, distinguir o essencial do acessório, interpretar a significação do aparentemente insignificante;
- *tempo(s) de experiência* na escola, para conhecer o funcionamento da instituição e começar a assumir responsabilidades profissionais.

Os saberes profissionais assumem particular relevância na lógica de reconhecimento resultando de uma dupla transacção identitária: uma transacção *subjectiva* ou *biográfica* e uma transacção *objectiva* ou *relacional*.

Talvez mais do que qualquer outro profissional, o professor estabelece permanentemente múltiplas e diversificadas situações de interacção, quer com o seu grupo de pares (colegas de trabalho) quer com os alunos, encarregados de educação e demais indivíduos que, directa ou indirectamente, fazem parte do meio escolar. Esta interacção exige do professor “um *saber-comunicar-*

pedagogicamente-bem, isto é, com uma validade específica, que é da ordem da legitimidade e do sucesso. A *legitimidade pedagógica* tem um conteúdo social, pessoal e ético. É social, porque ser profissional da educação implica um mandato da sociedade, através do Estado, que regula o exercício da função. É pessoal, na medida em que a competência de quem a exerce tem um efeito de auto-legitimação junto dos educandos. Todavia, sendo a educação uma forma de *poder do homem sobre o homem*, a legitimidade pedagógica tem um conteúdo ético irrecusável, que deve ser o seu critério radical” (idem, p.17).

Na verdade o professor exerce uma influência, a nível geral, sobre os seus alunos e isto tanto maior quanto menor for a sua idade, quer através de uma comunicação verbal, quer através de uma comunicação não verbal. Recordamos, a propósito, a afirmação de Milaret (1976, p.403) que “não se ensina o que se sabe ou o que se julga saber, ensina-se o que se é”, isto quer dizer, que o professor não é apenas aquele que sabe a disciplina do saber a ensinar, um especialista na transmissão de conhecimentos, mas sim um profissional da comunicação, que usa a sua personalidade como recurso principal no dia-a-dia.

O que faz o valor da personalidade de um professor é a maturidade e a competência que são fonte de segurança e serena autoridade; o nível e integridade da sua consciência ética e profissional; a sensibilidade, interesses e abertura à diversidade, ao novo, ao Possível. Em suma, um professor *vale* pelo conteúdo e forma do seu *ser* (Monteiro, 2000, p.32).

O professor não só exerce uma influência a nível geral como também é influenciado pelos contextos escolares. No entender de Hargreaves (1998, p.16), os contextos escolares exercem uma influência sobre a “forma como os professores vêem os seus alunos, os seus colegas, o seu trabalho e a sua própria eficácia”.

Nóvoa (1995a, p.16) refere que no processo identitário dos professores há que ter em conta a teoria dos AAA, que sustentam esse mesmo processo:

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Retomando o modelo proposto por aquele autor e por nós apresentado no primeiro capítulo, podemos verificar que, a identidade profissional dos professores se tem construído, em torno de um eixo caracterizado pelo estatuto social e económico; de duas dimensões – as normas e o conhecimento – que representam os saberes profissionais e de quatro etapas que representam a dinâmica interaccional que reconhece e/ou transforma esses mesmos saberes.

Tendo em conta as duas dimensões propostas por Nóvoa, Lopes (2002, p.35) considera-as o núcleo da identidade, ou seja, “a identidade possui um núcleo que nos une a todos (os professores) e ao qual nos mantemos fiéis, apesar da mudança da sua significação ao longo do processo sócio/histórico. O conteúdo desse núcleo, que simultaneamente permaneceu e mudou, pode ser explicado a partir do dilema do amor e do controlo, e por outro lado, do dilema do rigor e da pertinência. São estes dilemas que hoje ocupam as dimensões do processo de profissionalização da actividade docente propostas por António Nóvoa. (...) Estes dilemas, no passado, foram resolvidos a favor do controlo (externo), no domínio da relação, e a favor do rigor, independentemente da pertinência do seu significado, no domínio do conhecimento. (...) Entretanto, aquelas duas dimensões mantêm-se, mas com novos significados. Por exemplo, do ponto de vista dos valores e das normas, o que nos inspira? A lógica do amor (baseada no reconhecimento mútuo

dos diferentes) ou a lógica do controlo? E isto faz toda a diferença, porque o dilema baseia-se exactamente no facto de os professores quererem simultaneamente amar e controlar. Então, é preferível a regulação que o amor permite”.

Atendendo às etapas, que não devem ser lidas de uma forma sequencial e rigorosa, a construção da identidade dos professores inicia-se com o exercício da actividade docente a tempo inteiro ou como ocupação principal (1ª etapa) e com o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade (2ª etapa). Estas duas primeiras etapas, iniciadas nas últimas décadas do Séc. XVIII, coincidem com o processo de estatização do ensino e conseqüente funcionarização da actividade docente, que ao conferir alguma estabilidade, assegurou também um estatuto diferenciado das demais profissões e que até então não existia. No entanto, esta dependência em relação ao Estado tornou-se, hoje, num dilema para os professores.

As duas últimas etapas, que tiveram lugar nos Séc. XIX e XX, são marcadas pela criação de instituições específicas para a formação dos professores (3ª etapa) e pela constituição de associações profissionais de professores (4ª etapa). Ao fomentar a produção de um corpo específico de saberes pedagógicos, a criação das Escolas Normais e posteriormente também das Escolas Superiores de Educação, constituíram momentos históricos fundamentais da construção da identidade profissional juntamente com o associativismo docente que contribui para o desenvolvimento de um espírito de corpo e para a defesa do estatuto sócio-profissional dos professores. A estes contributos podemos juntar também aqueles relacionados com o saber próprio da profissão, o poder e a ética profissional que rege não só o quotidiano educativo mas também as relações produzidas no interior e no exterior da profissão.

Apesar destes momentos históricos bastante significativos para a construção da identidade profissional dos professores, nas últimas décadas, e devido às transformações operadas na sociedade e nomeadamente no seio da profissão docente, deparamo-nos, na perspectiva dos vários autores, com uma crise de identidade generalizada (tema a abordar mais pormenorizadamente no

capítulo seguinte).

No entender de Pimenta (1999, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto actor e autor, confere à actividade docente no seu quotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”

Por tudo o que foi dito, a identidade profissional não pode ser considerada um processo estático, linear e essencialista pois, tal como a profissão docente, ela é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995a, p.16). Deste modo, a identidade do professor vai-se construindo progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a actuar e a encarar-se como profissional, em espaços de interacção diversificados perante conflitos mais ou menos intensos. No entanto, uma questão se coloca: como é que o professor vai construindo a sua identidade ao longo da carreira? A resposta é-nos facultada por Dubar (1997, p.13), ao concluir que “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

4. IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

*“O processo de socialização é algo
que se prolonga pela vida fora (...)
Mesmo às portas da morte
estamos a ser socializados”.*

Worsley (1983, p. 203-204)

Antes de mais, devemos situar-nos numa visão ampla do conceito de socialização, para, de seguida, nos determos na sua especificidade, ou seja, restrita ao mundo dos professores. Assim, tendo em conta a multiplicidade de abordagens a este conceito, optaremos por algumas posições que nos parecem ajustadas aos nossos propósitos de trabalho.

Partimos, pois, de uma perspectiva da socialização enquanto imposição, por parte dos vários agentes socializadores de normas de comportamento sociais e de padrões culturais a interiorizar pelo indivíduo. Esta perspectiva defendida pelo funcionalismo, aponta para uma adaptação do indivíduo à sociedade, ignorando “a capacidade potencial de auto-organização que toda a pessoa humana tem” (Alves Pinto, 1995, p.120). Deste modo, o indivíduo passa a ser visto como “produto social e que em certo sentido, estará condenado a reproduzir a estrutura social onde ele se desenvolve” (idem). Sendo assim, as aspirações do *eu*, ao não se conformarem com as exigências da sociedade, sofrem os efeitos da repressão desta.

Nos estudos apresentados por Merton, defensor da teoria funcionalista, verifica-se que nas sociedades onde ocorrem processos de mudanças de valores, se encontram cada vez mais pessoas a identificar-se com os valores e representações, não do grupo de pertença, mas sim do grupo de referência do qual ainda não fazem parte. Esta situação conduz, ao que o autor denomina de socialização antecipada.

Assim, a teoria funcionalista tende “a identificar o fim do processo socializador com o fim da educação formal e com a reprodução, respectivamente, de uma sociedade integradora e de compatibilidades ou dividida e em permanente

conflito.” (Seixas, 1997, p.33).

Outro tipo de abordagem aos fenómenos da socialização, é-nos apresentada por Percheron. Este autor baseou-se na teoria Piagetiana, que defende a socialização como um processo dinâmico de desestruturação e reestruturação de equilíbrios coerentes mas provisórios.

Para Percheron (citado por Dubar, 1997, p.31), a socialização não consiste apenas na transmissão de valores, normas e regras, tal como pretendia a teoria funcionalista, mas principalmente no “desenvolvimento de uma dada representação do mundo” e, neste caso, num “mundo especializado” que é o educativo. Não sendo imposta quer pela família quer pela escola, de uma forma decisiva ou acabada, esta representação vai-se construindo lentamente “utilizando imagens retiradas das diferentes representações existentes, que ele reinterpreta para formar um todo original e novo”. Deste modo, podemos considerar o processo de socialização interactivo, uma vez que pressupõe uma transacção entre o socializado e os socializadores.

Segundo Berger e Luckman (1991, p.174), “na vida de cada indivíduo parece existir uma sequência temporal no curso da qual este é induzido a tomar parte na dialéctica da sociedade”. Tendo em conta que a socialização se vai processando ao longo de toda a vida, estes autores apelam para a existência de uma socialização primária, que ocorre durante a infância; e de uma socialização secundária, que se processa pela vida adulta, no local de trabalho e na sociedade. A socialização secundária não funciona como uma simples reprodução de mecanismos da primeira, mas sim, em alguns casos, como o prolongamento da mesma resultando numa continuidade harmoniosa. No entanto, também poderá haver uma ruptura, conduzindo à desestruturação/reestruturação da identidade. Deste modo, a dinâmica socializadora é interpretada como incompleta e global, ou seja, um processo sem fim, contínuo na vida do indivíduo que pode passar por várias fases de dessocialização, ruptura com o modelo de identificação anterior; e de ressocialização, com base noutra modelo de identificação. O indivíduo nunca é dado como completamente socializado, sendo todo o percurso vital relevante, podendo mudar de identidade.

Também Weber, tendo em conta a interacção do indivíduo com o meio (sociedade) que o rodeia considera esta, não como uma totalidade unificada e estática, mas sim como uma realidade complexa que assenta num conjunto de trocas entre os indivíduos que a compõe. Deste modo a sociedade não pode ser pensada sem ter em conta o indivíduo e, este por sua vez, não pode ser pensado sem ter em conta a sociedade. Weber recusa assim, “separar as estruturas (Estados, empresas, instituições...) das pessoas que as geraram e que as mantêm em actividade: “as estruturas são somente desenvolvimentos e resultados de acções específicas de pessoas singulares, únicos agentes compreensíveis de uma actividade orientada significativamente” (citado por Dubar, 1997, p.86).

Apesar do verdadeiro contributo de Max Weber, a socialização como construção de uma identidade profissional, só é abordada de uma forma coerente e argumentada por George Mead, na sua obra “*Self, Mind and society*” (1934). Assim, este autor considera o processo de socialização como a construção de um EU na relação/ interacção com o OUTRO, colocando o agir comunicacional no centro do processo. Mead coloca ênfase na comunicação por gestos simbólicos e na relação dinâmica entre a pessoa e o seu ambiente significativo também conhecido como interaccionismo simbólico.

Tendo por base as abordagens teóricas anteriormente apresentadas, dedicaremos especial atenção à socialização dos professores no período de preparação profissional, não menosprezando a socialização ao longo de toda a carreira, embora nos deparemos com uma escassez de estudos dedicados a esta etapa da socialização.

4.1. Socialização docente

4.1.1. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão

À construção da identidade profissional está inerente o processo de

socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações dos professores.

A dinâmica da construção da identidade profissional, dentro de um processo mais amplo da socialização profissional, leva-nos a entendê-la como um resultado “transaccional” entre os professores e o grupo social.

Segundo Nault (1999), o processo de socialização profissional dos professores, neste período de preparação profissional e até ao final dos primeiros anos de docência, é atravessado por duas fases distintas mas interligadas, correspondendo a primeira à formação inicial e, a segunda, aos primeiros anos de ingresso na profissão. No entanto, existe ainda uma outra fase que, segundo o mesmo autor, antecede a formação inicial, denominada de socialização pré-profissional que equivale à socialização antecipada, defendida por Merton. Esta corresponde a uma fase de tipo informal que engloba as experiências familiares e escolares passadas, onde já se construiu uma imagem inconsciente daquilo que o professor vai ser, ou seja, o eu profissional é, então, um eu idealizado.

Os estudos levados a cabo por Tardif e Raymond (2000) e por Tardif e Lessard (1999) demonstram que o conhecimento profissional do futuro professor mantém uma continuidade com as experiências pré-profissionais, nomeadamente aquelas que acompanham a socialização primária e a socialização escolar (socialização secundária). Na verdade, o futuro professor inicia a sua carreira com uma série de pressupostos, crenças e valores implícitos sobre o contexto escolar da escolarização, ou seja, sobre o que é ser e agir como professor, que vão influenciar a sua maneira de ser e de actuar no início da profissão.

A este propósito, Bullough (1989) considera que os futuros professores possuem uma auto-imagem, que se foi formando ao longo de vários anos de experiência como alunos. “Este saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os *skills* que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como correctos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte,

enquanto que as ideias que confirmam o *ego* são valorizadas e vistas como credíveis” (p.143).

De facto, e de acordo com Lortie (1975), este saber natural condiciona, em maior ou menor grau, o entendimento e a prática de ensino do futuro professor. Daí, por exemplo, a asserção segundo a qual os professores ensinam como viram ensinar, ou seja, o modo como os professores ensinam tem mais impacto nos futuros professores do que aquilo que eles ensinam.

De acordo com Zeichner e Gore (1990), a formação inicial ao não conseguir alterar as ideias e os conceitos prévios, vai reforça-los e confirmá-los, resultando como pouco importante na alteração dos efeitos cumulativos desta socialização, tese que parece ser comprovada por outros estudos empíricos (San, 1999; Hauge, 2000; Flores, 2002).

Flores (2003, p.148) vem reforçar essa ideia salientando que “ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando”.

Após a socialização pré-profissional, surge uma outra fase mais formal com a formação inicial, onde o estudante adquire os saberes da profissão e onde o *eu profissional* se estrutura sob a influência dos conhecimentos teóricos do aluno, dos modelos didáticos do ensino e de uma primeira visão da profissão e do meio profissional. Esta fase desenvolve-se em torno de uma estrutura planificada e organizada que controla a criatividade e as experiências do futuro professor.

Na literatura consultada, deparamo-nos com duas perspectivas diferentes no que diz respeito à socialização durante a formação inicial.

Tendo em conta a perspectiva funcionalista, os professores são vistos como entes passivos perante as forças socializadoras, que vão assimilando os valores, os conhecimentos, as atitudes e os interesses do grupo a que pertencem ou pretendem pertencer – grupo de referência. Subjacente a esta ideia, defendida por Merton e Bourdieu, deparamo-nos com o processo de socialização antecipada que decorre no período de formação inicial dos futuros professores, ainda como

alunos, e mais concretamente durante o estágio pedagógico.

Durante a formação inicial e, principalmente no período do estágio pedagógico, os futuros professores são vistos como pessoas para serem desenvolvidas dentro de ideais pedagógicos, de formas de saber-fazer que lhes são externas e por isso de certa forma impostas, não sendo considerados como pessoas activas e geradoras da sua própria socialização. Consequentemente “o jovem professor, imbuído do ‘idealismo’ dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial e ‘seduzido’ pela perspectiva de transformar o mundo educacional de acordo com esses ideais, chega à escola e encontra um ‘mundo fechado’, dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. Sofre, assim, o ‘**choque da realidade**’” (Sarmiento, 1994, p.63).

A este propósito, Hoy e Rees (1977, p.24) falam de “*socialização burocrática*”: “a escola burocrática começa imediatamente a inculcar nos professores em formação os valores da conformidade, impessoalidade, tradição, subordinação e lealdade burocrática. Em oposição a todo o discurso de mudança e inovação que possa ter ocorrido nos cursos de formação profissional, parece que as escolas em geral começam quase imediatamente a moldar os neófitos em papéis apropriados para manter a estabilidade”.

Relativamente ao estágio dos futuros professores, Vieira (1999, p.23) considera que o mesmo “é feito com docentes que habitualmente são modelos de continuidade e pouco abertos a novas experiências. O estagiário ou segue criteriosamente o professor cooperante (e aqui há uma descontinuidade com a teoria supostamente apreendida e reproduzida literalmente para obter sucesso nas cadeiras) ou usa como recurso pedagógico a sua própria memória do que é ser professor, que guarda de quando era aluno, ou os modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que justamente estão mais próximos da sua identidade”.

De facto, e como já tivemos oportunidade de salientar, a identidade profissional do professor começa cedo a ser construída. Ao longo da sua experiência como alunos, em contacto permanente com uma multiplicidade

heterogénea de modelos de professores que, de uma forma ou de outra, foram significativos ao longo da sua vida influenciando, positiva ou negativamente, a percepção do corpo de valores e de práticas que norteiam o exercício da profissão, os futuros professores vão interiorizando certos modelos de acção, sem dar conta e que posteriormente se vão projectar em situações reais de actuação. Assim, durante o processo de socialização, os futuros professores são alvo de influências várias que, segundo Zeichner (citado por Cordeiro Alves, 2001, p.100-101), se resumem a seis tipos.

1º A influência da *primeira infância*, muito importante quer pela internalização de modelos docentes durante milhares de horas como estudante, quer porque a escolha da profissão e comportamento docente posterior podem ser a expressão de processos psicodinâmicos iniciados na infância, pelo que o futuro professor não pode ser considerado *tábua rasa* à hora da sua decisão de ingresso na sua preparação formal;

2º A influência de *peessoas com capacidade de avaliação*, que perspectiva a socialização como um “processo de força”, em que o neófito se dobra perante as opiniões daqueles que têm capacidade valorativa da sua actuação, como será a influência socializadora do professor *tutor* e do professor *supervisor*;

3º A influência dos *companheiros*, veiculada através da subcultura dos pares, embora raramente tenha sido investigada, desempenha um papel, ainda que limitado, de apoio emocional aos colegas e feedback dos progressos no domínio do papel docente;

4º A influência dos *alunos enquanto agentes socializadores*, que podem, decisivamente, determinar o comportamento do futuro professor, dado, aliás, congruente com os modelos bidireccionais da socialização infantil, pois as crianças desempenham um papel importante na legitimação da identidade profissional de um aluno-professor, proporcionando-lhe sentimentos de êxito ou fracasso;

5º A influência de *papéis colaterais e de agentes não profissionais* é sentida no processo formal de socialização, no referente aos primeiros, porque constituem ocasião de conflitos de interesses e de tempo, e, no que aos segundos respeita, a

investigação, embora escassa, tem demonstrado que os amigos, esposas ou maridos, namorados(as) e parentes agem, limitadamente, na socialização do futuro professor, sobretudo enquanto apoio (e, por vezes, conflito) emocional e pessoal que a este proporcionam;

6º A influência da *subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas*, que se encontra relacionada, investigacionalmente, com a influência socializante das *pessoas com capacidade de avaliação*, expressa-se através de uma ideologia de controle, de uma “ideologia de custódia”, que “sublinha a manutenção da ordem, a desconfiança nos alunos e um enfoque moralista da vigilância”. Os alunos-professores, recebendo orientações de carácter custodial, por parte dos professores experientes, ficariam socializados segundo essa orientação custodial ao finalizarem as experiências de ensino, embora não possamos generalizar tal dado de forma absoluta. Na verdade, admitindo-se ou não a teoria dos “ritos de passagem” pela qual se descreve a transição dos alunos de práticas para o papel e subcultura dos docentes, não pode daí deduzir-se que todos eles evoluam em direcções burocráticas, dado que nas escolas também cabem ideologias competitivas e há bastantes professores que não se enquadram no molde burocrático.

Ainda de acordo com o tipo de influências apresentadas, Jacinto e Sanches (2002, p.99), referem-se aquelas que são exercidas pelo orientador pedagógico, durante o estágio:

- influência mais visível do orientador ao nível das práticas de ensino dos estagiários do que no domínio da sua filosofia educacional;
- influência das competências profissionais que os orientadores privilegiam na qualidade da experiência de ensino dos estagiários;
- apresentação das práticas de ensino dos orientadores como modelo a imitar pelos estagiários;
- alterações nas concepções e práticas de ensino dos estagiários face ao acompanhamento no domínio do planeamento, da acção e da reflexão guiada.

Neste sentido, as autoras, alertam para o facto de os orientadores

basearem “a sua prática de retroacção formativa mais no *dizer e criticar* do que no *perguntar e ouvir*. Além disso, os comentários de orientação e de análise das aulas dos estagiários não são de natureza prospectiva. Promovem pouco a transparência entre situações passadas e presentes, sendo mais direccionadas para o presente do que para o futuro. Pouco se encorajam os estagiários a comparar acontecimentos actuais com passados, a relacionar contextos e respectivas problemáticas, ocorridas ao longo do processo de aprender a ensinar”(idem).

Tendo em consideração tudo o que foi dito e, o verdadeiro contributo da perspectiva funcionalista para a compreensão do processo de socialização dos futuros professores, o certo é que esta apresenta algumas limitações no que concerne à autonomia ou resistência manifesta e/ou oculta dos mesmos.

Tendo em linha de conta aquelas limitações mas, principalmente o facto de existir uma interacção recíproca entre o professor e o meio que o rodeia, deparamo-nos com a perspectiva dialéctica ou interaccionista . Esta, encara o processo de socialização como uma contínua interacção entre o futuro professor e a instituição ou instituições, considerando-o, não como um ente passivo mas sim como criador de valores, atitudes e interesses que sendo influenciado também influencia, resultando daí mudanças para os dois lados. Deste modo, a socialização do jovem professor, é vista como a inter-relação entre escolha e constrangimento, entre os factores individuais e institucionais.

Assim, a fuga ao conceito de socialização por transmissão ou inculcação de saberes e valores feito pelas instituições de formação aos futuros professores, é evidenciada, entre outros autores, por Carrolo (1997, p.46) ao considerar que “a formação profissional não consiste numa simples transmissão de conhecimentos, mas deve conceber-se como o lugar institucional de uma *produção social específica*, que envolve a intersecção de três esferas – *a esfera do trabalho, a esfera simbólica e a interacção social*, implicando uma tripla dimensão: *técnica, relacional e ética*. Não basta aprender as regras técnicas de um trabalho, é necessária também a representação subjectiva e a luta pelo reconhecimento social”

Neste processo de socialização profissional é relevante a intersubjectividade tornando possível a actividade comunicacional, que estrutura a interacção entre o futuro professor e aqueles que o rodeiam (colegas, alunos, professores, orientador, supervisor...) numa relação completa e conjunta.

A interacção social ou actividade comunicacional de que nos fala Carrolo vai de encontro ao agir comunicacional de Mead.

No que concerne à prática pedagógica, uma das componentes dos cursos de formação inicial, alguns autores consideram-na especialmente relevante na aquisição de conhecimentos que se adequem às exigências do desempenho profissional. Revela-se, também, muito importante no processo de socialização do futuro professor, uma vez que é neste campo que se desenrolam as várias interacções com os demais actores da instituição.

Canário (2001) revaloriza a importância fundamental da articulação entre a formação e a prática pedagógica, ao afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que o mais importante da formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência. Para o autor, a prática pedagógica ganhará ao ser entendida como uma situação de formação interactiva, ou seja, permitindo a troca de ideias e experiências, entre a teoria e a prática, que envolve, em simultâneo, os futuros professores, os professores “cooperantes” (titulares de turma da escola) e os orientadores (da escola de formação).

Segundo Garcia (1999), a prática pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo e, embora seja uma simulação da prática, é um momento de socialização, em que os alunos aprendem a comportar-se como professores.

Nesta linha de ideias, Jacinto e Sanches (2002, p.79) consideram que a prática pedagógica “constitui um momento particular da socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos “ritos de passagem” de um currículo academizante da instituição de formação para uma iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional”.

É nesta perspectiva dialéctica de socialização que Zeichner (1985, p.114) se refere à opção ou selecção feita pelos futuros professores, de uma forma intencional, no que concerne às ideias ou acções perante problemas relacionadas com as práticas do ensino, a que denomina, com base em Lacey, de *estratégia social*. Segundo este autor, os futuros professores podem enveredar por três tipos de estratégias:

1ª “*Concordância estratégica*” – embora se submeta e cumpra as normas impostas pela instituição escolar, fá-lo com algumas reservas pessoais;

2ª “*Ajustamento interiorizado*” – acreditando na eficiência dos resultados, assume, como seus, os valores, as normas e limitações da instituição na qual se insere, sem qualquer problema ou questionamento;

3ª “*Redefinição estratégica*” – mesmo sem poder formal para tal, tenta alterar os comportamentos vigentes na instituição.

O mesmo autor, considera que “o importante na utilização da noção de *estratégia social* residirá no facto do indivíduo poder eleger, de certo modo, a sua relação com a situação social e possuir liberdade para manipular essa situação, ainda que esta lhe apresente limitações. Mas este processo de escolha só poderia ser fundamentado no diálogo interno, como, aliás, os postulados do interaccionismo simbólico confirmam” (idem).

Consciente da importância da formação inicial no processo de socialização do futuro professor, Nault (1999) considera também o ingresso na profissão bem como os primeiros anos de carreira, um momento muito importante no processo de socialização profissional. O período inicial na profissão, embora correspondendo a uma fase de intensa aprendizagem, em que os professores desenvolvem novos conhecimentos em várias áreas, procedimentos e rotinas, ou seja, é também um período de forte reflexão sobre a identidade profissional e, até mesmo, pessoal. Nesta fase os jovens professores precisam de provar a si mesmos e aos outros - colegas, alunos, encarregados de educação e auxiliares da escola - que são capazes de desenvolver as práticas características da profissão. Isso implica, além do mais, evidenciar os comportamentos apropriados que levem os outros a identificá-los como tal, desenvolvendo um sentimento de pertença à

profissão.

Após uma primeira etapa de euforia antecipada, surgem os primeiros encontros com os alunos, a etapa designada pelo “choque da realidade” centrando-se, o professor, nos seus alunos e no método de ensino. Segundo alguns investigadores, nesta fase operam-se mudanças significativas nas atitudes dos professores que, durante a formação, se tornam cada vez mais progressistas e liberais para com a educação e os alunos e, quando chegam aos primeiros anos de exercício profissional, mudam para pontos de vista mais tradicionais, conservadores ou vigilantes.

Se, por um lado, o “choque da realidade” conduz à perda dos ideais de formação, por outro lado, pode conduzir ao desencadear de uma visão realista do ensino precisamente pelo confronto entre os ideais e a realidade. De salientar que este choque não é vivido por todos os professores da mesma maneira pois, há que ter em conta as circunstâncias e variáveis tais como a personalidade do professor principiante, a idade, o processo de colocação, o meio envolvente, o nível de ensino, etc.

É também nesta fase, que ao não se sentir preparado para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, evoca a sua experiência enquanto aluno para resolver as dificuldades diárias, ou seja, tenta reproduzir os modelos adquiridos ou emita os colegas. Este tipo de situações pode conduzi-lo a um conformismo “cego”; a um conformismo reflexivo, quando o professor está consciente dos limites das estruturas profissionais existentes ou a um conformismo dinâmico quando, por si só, encontra as soluções para os problemas. Segundo Huberman (1989), os primeiros anos constituem um período onde os professores experimentam novas soluções para os problemas da turma.

Os problemas relacionados com os alunos são apontados por vários autores (entre outros, Bullough, 1997; Dollase, 1992; Marcelo, 1998; Silva, 1997), como aqueles que surgem em primeiro lugar, relacionados com a indisciplina e a falta de motivação. Além destes, são também apontados outros relacionados com insuficiências no conhecimento profissional, que coloca o professor num dilema entre o que quer e o que deve ensinar. Em muitos casos é também referida a

gestão da aula, a organização das actividades dos alunos e o tratamento das diferenças individuais no processo ensino-aprendizagem. Por último, são considerados também os problemas relacionados com as condições de trabalho nomeadamente, a carência ou má qualidade dos materiais, o horário, a pressão do tempo, a motivação dos pais e dos colegas, e o excessivo número de alunos por turma. Todavia, os problemas com que se depara o professor principiante, não se esgotam apenas naqueles que mencionamos anteriormente pois, existe um leque muito vasto e aos quais tem sido prestada a atenção por parte de diversos autores tais como, Vonk (1983), Schras (1987), Veenman (1988), García (1993) e Alves (2001).

O ingresso na profissão docente constitui, assim, um período de expectativas, entusiasmos, problemas, tensões e desafios. Este período em que o jovem professor começa a fazer parte de uma instituição e a assumir responsabilidades profissionais, surge como o paradoxo de se encontrar num lugar bem conhecido como aluno mas desconhecido como professor. Esta situação de “estranho” num contexto outrora familiar acarreta sentimentos de incerteza em relação à capacidade para assumir o seu papel e fazer frente aos desafios da actividade profissional que está iniciando.

Segundo vários autores, o ingresso na profissão e os primeiros anos de docência constitui um período importante na história profissional do futuro professor e no desenvolvimento da sua identidade profissional. Para Boutin (1999), as primeiras experiências de ensino exercem uma influência considerável na edificação do *eu pessoal* e, ao mesmo tempo, do *eu profissional*. Segundo o mesmo autor, após as primeiras experiências no ensino, os professores sofrem uma tensão entre a necessidade de se conformarem face às pressões dos colegas, face às normas e à cultura da instituição e entre os conhecimentos a colocar em prática, que foram adquiridos ao longo da formação inicial. É também neste período que muitos professores reconsideram a sua opção profissional tendo em conta motivos pessoais e as condições de trabalho desfavoráveis.

Tardif (2004, p.79) entende que este período de ingresso na profissão “exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais

a identidade profissional vai sendo, a pouco e pouco, construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjectiva e objectivamente, o sentido da realização da própria profissão”.

Também Huberman (1989) considera que este primeiro ano se reveste de uma importância particular, uma vez que o professor passa da condição de aluno ao controle de uma turma. Esta passagem caracteriza-se, na maioria das vezes, pela ausência de mediação institucional e um isolamento profissional. Demailly (1991) fala mesmo de uma solidão física. Desta forma, o professor é obrigado a aprender por si só e a procurar as soluções para os problemas com que se vai deparando. Esta solidão obriga a uma auto-socialização acelerada, reforçando, por conseguinte, um sentimento de individualismo.

Baillauqués (1999) descreve este período como sendo um momento de mal-estar profundo, que se traduz por um sentimento de angústia, de incapacidade e de solidão que conduz a uma crise de identidade.

Num estudo longitudinal de dois anos, (desde o último ano de preparação profissional até ao fim do 1º ano docente), Zeichner e Tabachnick (1985, p.14) analisam o percurso de socialização de quatro professoras principiantes, com base em entrevistas e depoimentos pessoais. Os autores concluem que “a adaptação de professores principiantes às regularidades institucionais não pode ser tomada como transmissão e que os professores do primeiro ano, pelo menos sob algumas condições, podem ter um impacto criativo sobre a sua profissão e sobrevivência”.

No entanto, os estudos sobre a influência exercida pelos professores principiantes a nível das instituições, dos colegas e dos alunos, que certamente iriam contribuir para uma melhor compreensão deste processo de socialização, ainda estão por realizar.

Em suma, o processo de socialização dos professores principiantes, “parece oscilar entre o paradigma interactivo em que, numa perspectiva sistémica, o processo de socialização resulta de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem o acolhe, e o paradigma normativo, seguindo o ajustamento

internalizado ou o *compromisso estratégico*, adaptando-se às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integraram” (Silva, 1997, p.69).

Como já tivemos oportunidade de referir, a socialização do professor não termina com o período de preparação profissional mas, tem lugar ao longo de toda a carreira. Deste modo, será legítimo perguntar: como se processa a socialização docente ao longo da carreira? A necessidade de responder a esta questão levar-nos-á a deter-nos, por alguns momentos, sobre os ciclos ou fases da carreira dos professores.

4.1.2. A socialização docente ao longo da carreira: ciclos ou fases da carreira docente

A socialização do professor ao longo da vida, enquanto profissional, depende de vários aspectos contextuais que são, no entanto, indissociáveis da sua condição de pessoa e também dos factores com que se relaciona o seu trabalho: pessoais, sociais e institucionais.

Presumindo a existência de fases na carreira, interligadas com a socialização docente, vários autores realizaram algumas investigações no âmbito do ensino secundário mas, que de certa forma, podem servir de base ao estudo dos professores do 1º CEB. Em Inglaterra, para além de outros estudos (McDonald et Walker, 1974; Ball e Goodson, 1985), o estudo de Sikes e outros (1985) merece especial atenção, ao envolver 48 professores entre os 25 e os 70 anos. Esta autora concluiu que existem cinco fases de vida com percepções e experiências diferentes e que, como qualquer outra pessoa, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo como o mesmo é visto pela sociedade.

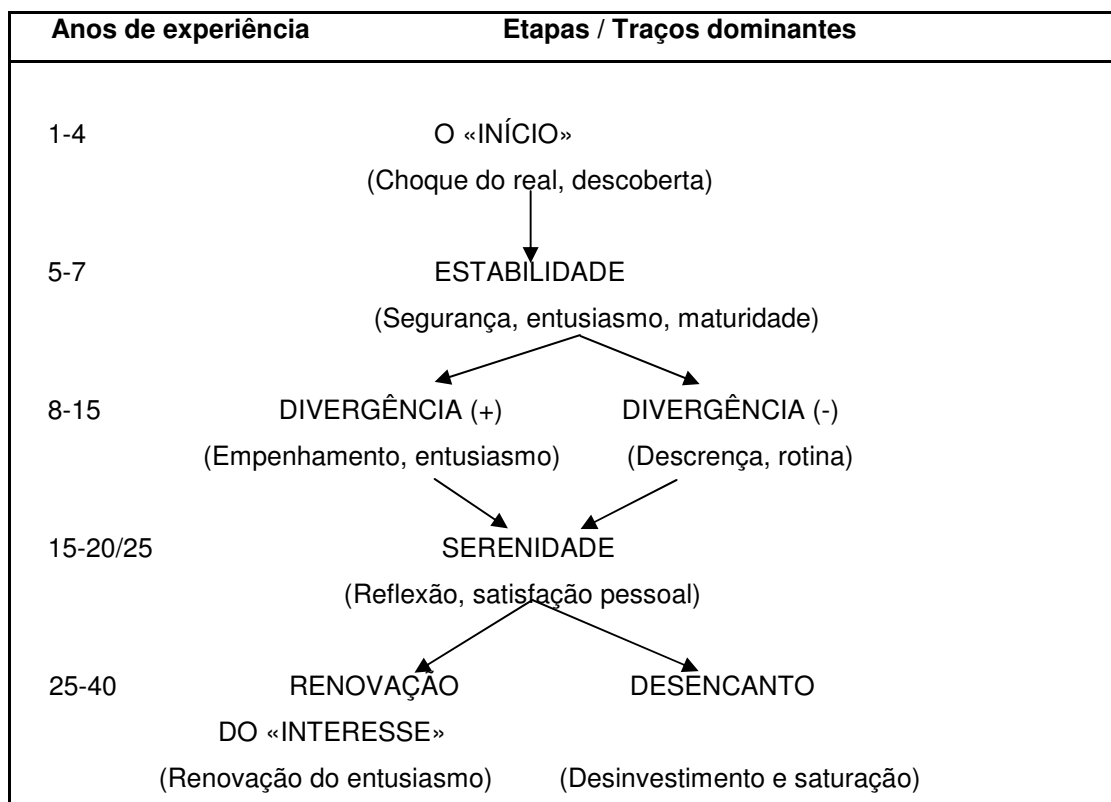
Na Holanda Leo Prick (1986), constatou a existência de três grandes estádios reportados aos seus interesses profissionais. Em Portugal, Cavaco (1989), num estudo que envolveu 17 professores, identificou essencialmente três fases: “os primeiros tempos de trabalho”, “professores no grupo etário dos trinta

anos” e “a crise da meia idade”. Huberman (1989) interessou-se progressivamente pelo estudo da biografia do professor, considerando-o como uma pessoa que evolui e se modifica permanentemente. Aquele autor aposta na consideração epistemológica da continuidade-descontinuidade das distintas fases da carreira docente.

No que concerne ao 1º CEB, a mais importante investigação realizada entre nós, foi levada a cabo por Gonçalves (1990). Este autor, utilizando uma abordagem metodológica inspirada nos trabalhos de Huberman, analisou o percurso profissional de 42 professoras do “ensino primário”.

Tendo como base referencial a obra de Huberman – *La vie des Enseignants* – e o estudo de Gonçalves, apresentaremos um esquema que nos ajuda a compreender melhor as fases da carreira docente.

Quadro 2. Etapas da Carreira na sua correspondência com anos de experiência.



Fonte: Gonçalves (1995a, p.163)

Como se pode verificar, são cinco as fases que o autor considerou, e as quais passamos a desenvolver mais detalhadamente.

O «INÍCIO» (1-4 anos de experiência)

A *entrada na carreira*, apresenta-se como um momento em que o professor vive rodeado de dificuldades, problemas e frustrações inerentes à actividade profissional.

Segundo Gonçalves, os primeiros anos são percepcionados de uma forma ambígua pelas professoras. Para algumas, revelou-se fácil, para uma maioria, revelou-se difícil. No que diz respeito à facilidade, as professoras apontam para a “autoconfiança, motivada pela convicção de *‘estar preparada’* para o exercício docente”. De salientar ainda, as oportunidades de uma alegria da descoberta e da experimentação e de uma boa inserção no grupo profissional. A dificuldade sentida por outras, deve-se, principalmente, “à *‘falta de preparação’*, efectiva ou suposta, para o exercício docente” e, na maioria dos casos, “*‘condições difíceis’* de trabalho e o *‘não saber como fazer-se aceitar como professora’*”(p.164). Daí resultar, ao mesmo tempo, um desejo de afirmação perante o grupo profissional e um desejo de abandonar a profissão, devido ao “choque do real”.

Para Silva (1997, p.55), a passagem de aluno a professor, que pressupõe “um ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos pois que, muitas vezes, há cortes bruscos que afectam o jovem professor. (...) Para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer”.

Huberman identifica esta mesma fase denominando-a de entrada na carreira, tacteamento (1-3 anos de carreira). Segundo este autor, alguns investigadores no domínio da socialização profissional, falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. “O aspecto da *‘sobrevivência’* traduz o que se

chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional" (idem, p.39).

Os dois aspectos mencionados, são vividos ao mesmo tempo, sendo o aspecto da "sobrevivência" assegurado, tolerado pelo aspecto da "descoberta". No entanto, existem também perfis únicos (predomínio só para a sobrevivência ou só para a descoberta), ou ainda perfis com características diferentes: "a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais)" (idem, p.39).

A ESTABILIDADE (5-7 anos de experiência)

Nesta etapa, segundo Gonçalves, "*os pés assentaram no chão*, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se" (p.164).

No geral, esta fase apresentou-se uniforme para todas as professoras, independentemente de um *início* fácil ou difícil.

Também Huberman confirma esta fase. No entanto, sugere um período entre os 4 e os 6 anos de carreira.

Quando na fase anterior, a *entrada*, se torna positiva, então passa-se a uma

segunda fase, de *estabilização*. Para aquele autor, “trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial)”, isto é, implica a renúncia a outras identidades e o final de um período probatório no ensino. A pertença a um grupo profissional e a própria independência é evidente. “Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da ‘libertação’ e da ‘afirmação’ é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento” (idem, p.40).

Segundo estudos empíricos, tais como os de Fuller (1969) e Burden (1971), o sentimento de estabilidade precede e/ou acompanha um sentimento de competência a nível pedagógico. Neste caso, as preocupações dos professores centram-se mais nos objectivos didácticos do que propriamente na sua pessoa. É, assim, uma fase de socialização bem sucedida que, no entanto, deixa espaço à expressão individual.

A DIVERGÊNCIA (8-15 anos de experiência)

Esta etapa, segundo Gonçalves, apresenta-se como a fase do desequilíbrio, em relação à anterior. “Em linhas gerais, umas professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outras, pelo contrário, denotaram ‘*cansaço*’ e ‘*saturação*’, tendo invocado, também, dificuldades diversas, a que problemas de carácter pessoal, ou da vida particular não foram alheios”(p.164).

Os estudos empíricos que mantinham uma certa concordância relativamente às fases iniciais (*início* e *estabilidade*), parecem divergir no que diz respeito às fases subsequentes.

Se, por um lado, apontam para uma fase de *experimentação* e *diversificação*, onde se aposta nas “experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as

sequências do programa, etc.”, por outro lado, uma tese mais “ativista”, aponta para o “desejo de ‘maximizar’ a prestação em situação de sala de aula” e de ultrapassar os “factores institucionais que contrariam esse desejo” Daí a tentativa consequente de reformar as próprias organizações. Nesta fase das suas carreiras, estes professores, seriam “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (Huberman, 1995a, p.41-42). Esta motivação desencadeia uma procura activa de responsabilidades administrativas e de prestígio, introduzindo a problemática da ambição pessoal.

Também o trabalho de Cooper (1982), salienta que o professor, nesta fase, “busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos”, sentindo “necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura”, procurando, “mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (p.81). A busca destes desafios responderia a um recear emergente de cair na rotina. É que, para a maioria dos professores, a rotina, a monotonia da sala de aula é uma constante, conduzindo-os ao *questionamento*; para outros, é o desencanto resultante dos fracassos, quer das experiências, quer das reformas estruturais, nas quais se viram envolvidas, conduzindo-os a uma “crise”.

É nesta fase, considerada “meio da carreira”, que os professores fazem um balanço da sua vida profissional, colocando-se a questão: fico ou vou-me embora? Assim, “pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica(s)’ da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (Huberman, 1995a, p.43).

A SERENIDADE (15-20/25 anos de experiência)

No entender de Gonçalves, esta etapa, é caracterizada por uma certa

“*acalmia*” resultante de “uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um ‘*distanciamento afectivo*’ e por uma capacidade de reflexão”. Considerando o que fazem, como bem feito, e acreditando no “*que se está a fazer*”, as professoras deixam-se cair num certo “*conservadorismo*” (p.165).

Na sequência de uma etapa de *questionamento*, pode ser alcançada a *serenidade*, junto de um grande número de professores. Trata-se mais de um estado “de alma” do que propriamente uma fase distinta. Os professores “evocam uma ‘grande serenidade’ em situação de sala de aula (...). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos” (Huberman, 1995a, p.44). Trata-se de se aceitar tal como se é.

Nesta fase, o nível de ambição e, conseqüentemente, o nível de investimento tende a decrescer, uma vez que os professores julgam não ter nada “a provar, aos outros ou a si próprios”. Deste modo, vão reduzindo “a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento” (idem).

Verifica-se, também, um *distanciamento* afectivo face aos alunos, existindo uma grande diferença de gerações e de “subculturas”. Estes, por sua vez, também não aceitam de bom grado o estatuto de professores com idades semelhantes às dos pais, preferindo os mais jovens.

Segundo Peterson (citado por Huberman), muitas vezes, em sequência ao estado de serenidade, os professores passam a uma fase de *conservantismo*, por volta dos 50-60 anos. Tornam-se mais “rabujentos”, lamentando-se da “evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, ‘decadentes’), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes ‘demasiado frouxa’), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc.” (p.45).

As investigações psicológicas clássicas apontam para uma maior rigidez, e dogmatismo, uma maior resistência às inovações, uma mudança geral face ao futuro, evoluindo progressivamente com a idade. No entanto, estas fases, reportam-se a professores que têm em comum uma determinada característica,

admitindo-se outras situações diferenciadas pela história pessoal e pelo meio em que se move.

A RENOVAÇÃO DO «INTERESSE»/DESENCANTO (25-40 anos de experiência)

Para Gonçalves, esta fase assume-se como “dualista”, ou seja, enquanto algumas professoras, “em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se *entusiasmadas* e desejando ‘*continuar a aprender coisas novas*’, as restantes demonstraram cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação e, sobretudo, não se sentir já ‘*capazes de ouvir e aguentar as crianças*’” (p.165).

Os estudos no domínio do ciclo da vida humana apontam, para o final da carreira, um certo recuo e interiorização, da parte dos professores. Estes vão-se libertando, de modo progressivo, do trabalho, deixando de lado o investimento para se dedicarem mais a si próprios.

Outros estudos, tais como os de Becker (1970), vêm demonstrar que, alguns professores, desencantados, devido a esperanças frustradas, enveredam por outros caminhos. Trata-se de um *desinvestimento amargo*, onde só a aposentação parece ter sentido.

Contrariamente aos anteriores, existem professores que enveredam por uma forma mais feliz, enriquecedora e fecunda de concluir o percurso profissional, através da participação em redes formais e informais. Trata-se de um *desinvestimento sereno*.

CONCLUSÃO

Após a abordagem de algumas perspectivas teóricas e metodológicas da identidade profissional dos professores, importa, neste momento, reter algumas ideias essenciais que procuramos sintetizar.

O estudo da identidade profissional dos professores, tem tido por base, as dimensões relacional e biográfica da sua construção. Portanto, ao tentar identificar

o processo que origina a identidade do professor deve-se ter em conta, a indissolúvel união existente entre o professor como *pessoa* e o professor como *profissional*. As implicações dessa identificação são óbvias: não se pode exigir que um professor ofereça para além das possibilidades e limites pelos quais foi educado. É quase impossível abster-se das suas crenças, do seu carácter, da sua maneira de ser, no decurso das suas actividades docentes. Trata-se de pensar sobre como determinados modos de ser pessoa se relacionam com o exercício da profissão.

Enquanto actores sociais, os professores desempenham, também, um papel relevante nas relações que estabelecem com os demais actores. Assim, parece não haver dúvidas quanto à influência que exerce e, simultaneamente, à influência exercida pela instituição no desenvolvimento e construção da identidade profissional, ao longo da carreira.

Constituindo-se como espaços onde se estabelece uma interacção a nível comunitário, os locais de trabalho, quer durante, quer após a educação formal, podem fazer emergir sentimentos de pertença colectivos bem como dinâmicas na partilha de objectivos e valores.

O facto de termos estruturado o processo de socialização profissional do professor por etapas, estas não implicam uma ruptura ou um processo estático mas demonstram tratar-se de um processo contínuo, que não decorre de uma maneira formal, instituída e organizada. Da literatura consultada acerca da socialização bem como da análise feita anteriormente, podemos constatar que esta se processa segundo as duas perspectivas apresentadas (funcionalista e interaccionista), de acordo com os espaços, a própria instituição, o modelo de formadores e de formação, as crenças e valores dos formandos bem como a maneira de interagir com o meio circundante.

No fundo, a construção da identidade profissional, corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p.105).

CAPÍTULO III
CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

“A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Hall (2002, p.43)

Entendemos que a noção de crise está intimamente ligada às alterações e às rupturas, que podem provocar mudanças, embora nem todas as mudanças sejam sinónimo de crise. No entanto, a crise aparece geralmente quando surge uma alteração que prejudica o normal desenvolvimento, alteração que é considerada como uma perturbação violenta, de uma situação outrora estável e, que de repente, se transforma num estado de desequilíbrio e de incerteza.

Num mundo em constante mutação, em que os referenciais vão perdendo a sua significação deixando de ser securizantes, a crise vai-se instalando a nível social, político, económico e escolar. A dúvida, a incerteza e a insegurança instalam-se na consciência de todos os cidadãos. Cada pessoa sente necessidade de se interrogar, muitas vezes, sobre quem realmente é. Perante as alterações o que se passa com os professores? Sentirão também a necessidade de se interrogar sobre quem são na realidade? Estes construíram a sua identidade num tempo marcado por muitas certezas e por uma crença total nas potencialidades da Escola. Foram a referência principal de uma ideia de sociedade que prometia a educação, a cultura e o bem-estar social para todos os cidadãos. O professor era o intermediário do Estado e um agente de mobilidade social, o detentor do saber, o promotor do progresso. Ser professor era uma função social inequívoca, pois ele era, junto com o padre, quem detinha o saber. Era o centro de todo o processo, enquanto que os alunos eram remetidos para meros objectos de aprendizagem.

Com o passar de algumas décadas, os professores vêem questionada a sua antiga função e, sentindo dificuldades em se integrarem na nova, sentem uma perda de controle sobre a prática docente, pois há uma oposição à escola antiga a

que estavam habituados, ao tradicional. Mas, um outro problema se coloca, quer na indefinição dos caminhos de mudança, quer na falta de condições indispensáveis ao acompanhamento das exigências dessa mudança.

Consequentemente, esta crise traduz -se na discrepância entre o que o professor gostaria de ser e aquilo que realmente é, reflectindo uma difícil articulação entre o que os professores são a nível individual em contexto de trabalho e o que deveriam ser no colectivo, tendo em consideração as normas e as exigências sociais e de mudança. Qualquer momento de instabilidade, transformação profissional e incerteza, pode contribuir significativamente para a transformação quer da identidade profissional quer da identidade pessoal.

O termo crise de identidade aparece, em geral, associado ao conceito de mal-estar docente - teacher burnout na literatura anglosaxónica, malaise enseignante na literatura francófona -, utilizado por Esteve (1992, p.31) para “descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Ou seja, o mal-estar docente é a manifestação de um sintoma mais profundo: a crise de identidade profissional. Afinal, as atitudes dos professores tal como as emoções, são um assunto de interesse colectivo: são causadas por circunstâncias que podem ser identificadas e entendidas, que afectam os professores.

Relativamente à literatura educacional portuguesa não houve ainda um estudo aprofundado da crise de identidade, embora nos deparemos com algumas investigações muito relevantes na compreensão e desenvolvimento da identidade profissional (Lopes, 2001 e 2002). A nível internacional, alguns investigadores têm demonstrado bastante preocupação com o tema em questão (Gergen 1992; Fullan e Hargreaves, 2000; Dubar, 2002; Bolivar, 2003; Beijaard e outros, 2004).

No entanto, outros autores (Sikes, 1985; Matias, 1990; Gonçalves, 1990; Esteve, 1992; Alves, 1994) abordam a insatisfação dos professores em relação à profissão e até as causas possíveis de mal-estar, podendo-se daqui inferir a crise inerente à mesma.

Os processos de formação da identidade profissional assentam sobre um

conjunto de saberes que fundamentam a prática, as condições de exercício dessa mesma prática, o estatuto profissional e o prestígio social da função docente, a pertinência cultural e social no contexto em que se desenvolve. No entanto, quando estas bases são questionadas, a crise de identidade profissional é inevitável, uma vez que a identidade atribuída por outros não coincide com a identidade reivindicada pelo eu. Por conseguinte, esta crise supõe a dissociação entre a nova identidade para si e a antiga que, com as várias mudanças e exigências, não é reconhecida pelos outros. Perante este tipo de dissociação, de ruptura, de desestruturação devido a diversos factores aos quais iremos dedicar a devida atenção, adquire uma dimensão preocupante.

Já no final da década de 60, ouvimos falar da crise da educação como reflexo de uma crise mais ampla – a crise sócio-cultural. Se quisermos constatar essa crise de uma forma mais palpável que a de um simples constructo, teremos que procurar determiná-la na sua génese ou causalidade. As transformações sociais cada vez mais rápidas associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que os professores sejam alvo de um conjunto de responsabilidades, de funções e de papéis, muitas vezes difíceis de concretizar. Decorrente desta realidade, aos professores foi-lhe imposta a função de articulação das atribuições tradicionais da escola com as necessidades gerais da democratização do ensino a par do desenvolvimento da comunidade. No entanto, estas exigências não se fizeram acompanhar, pelo menos na maioria das escolas, da melhoria das condições de trabalho. Deparamo-nos ainda com uma política educativa bastante centralizada e conservadora, que se limita a elaborar orientações desligadas da realidade e contraditórias. Ao mesmo tempo, vai atacando e criticando os professores por todos os erros da educação ao invés de lhes fornecerem incentivos à plena realização do ensino-aprendizagem.

Com a democratização do ensino, a escola foi “invadida” por alunos de várias classes sociais e culturais arrastando consigo problemas de disciplina. O aumento da heterogeneidade discente, trouxe para a escola valores e normas sociais e de vida muito diferentes, na maioria das vezes, contrárias às defendidas pela escola. Por conseguinte, a escola sente dificuldades em manter uma relação

pacífica e amigável, uma vez que esses alunos além de a rejeitarem, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. Para agravar ainda mais a situação, os pais parecem demitir-se das funções que lhes competiam.

A juntar às relações professor/aluno, também as relações entre colegas se convertem, muitas vezes, num mal-estar, contribuindo para agravar ainda mais a crise de identidade. Tratando-se de um grupo profissional bastante numeroso, o individualismo continua ainda bastante arraigado na profissão docente, embora se tenham feito alguns esforços no sentido de um maior espírito de grupo, como é o caso da implementação e desenvolvimento dos Projectos Educativos de Escola.

Acresce que para lá dos factores apontados, há ainda a contar com os baixos salários auferidos pelos professores, a falta de condições de trabalho nas escolas deficientes e pobres e a falta de preparação para a docência, quer durante a formação inicial quer durante a formação contínua.

Tendo em conta a panorâmica geral da crise que vivem os professores, analisaremos, de seguida, mais pormenorizadamente, mas sem cair-mos na exaustão, os factores considerados a base da crise de identidade. A ordem pela qual surgem os mesmos, prende-se mais com o processo de recolha literária do que, propriamente, com o seu grau de importância. Quanto a esta não a podemos determinar isoladamente, mas sempre numa conjugação e complementaridade daqueles, na ausência da qual esta análise não faria sentido. Optamos por uma organização e distribuição pessoal, com base nas investigações de Vila (1992) apresentando um modelo tridimensional: factores relacionados com o contexto sócio-político e educativo, factores relacionados com o contexto escolar e, por último, factores relacionados com as motivações pessoais e formação inicial. De salientar ainda, que cada um destes factores é vivenciado de maneiras diferentes pelos professores em geral.

1. FACTORES DE CRISE DE IDENTIDADE

1. 1.Contexto sócio-político e educativo

Iniciamos a nossa reflexão com um pensamento de Nóvoa (1991, p.61) “O passado é *o que foi*, mas *não voltará a ser*”. De facto, outrora os professores, figuras sociais relevantes, desempenhavam um papel muito importante na sociedade, sendo considerados “árbitros dos destinos sociais” (idem). Também eram indispensáveis e valorizados pois desempenhavam um papel muito importante na transformação política e na reconstrução nacional. Progressivamente, têm-se verificado que o estatuto socioprofissional dos professores se tem vindo a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e prestígio, situação tanto mais paradoxal quanto se constata que a profissão docente tem constituído, pelo menos em Portugal, factor de mobilidade social ascendente. Como podemos constatar a partir dos estudos de Braga da Cruz (1988) a maioria dos professores apresentavam, na altura, uma posição social superior. Contudo, com as alterações ocorridas ao longo das últimas décadas, os professores deixaram de ser os elementos centrais da sociedade, desintegrando-se dos valores que dominam a mesma. Nesta altura, o nível económico e os seus sinais exteriores parecem ocupar um lugar considerável à margem do nível cultural, da dedicação e o saber que os professores detinham.

Consequentemente, “grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem” (Esteve, 1995, p.104). Atento a este fenómeno, Esteve (1989, p.10) escreveu dura e acerbamente “a nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando nos aplica aos professores o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo do nosso trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tenha valor material”. E, como conclusão do seu raciocínio, o autor relembra ainda que “criticado e posto em questão, o

professor viu descer a sua valorização social”, precisamente, porque aquilo que ele faz e o que a sociedade queria que fizesse não são absolutamente coincidentes. Torna-se claro que um desenvolvimento criativo, crítico e pessoal do professor não pode deixar de entrar em conflito com as exigências sociais de submissão a uma ordem estabelecida.

Efectivamente, a falta de diálogo, a intolerância, a injustiça, o sectarismo e a vingança tornaram-se outros tantos constructos sociais com que, sobretudo a propósito da sua função avaliativa, se têm rotulado os professores. Aliás, o professor não é retratado ou percebido exactamente como ele é mas, é reconstruído segundo o próprio código axiológico-normativo. Deste modo, o seu autêntico ser e valor vê-se confrontado e desfasado do ser e valor que, sob múltiplas formas, lhe é atribuído.

Neste sentido, Lopes (2002, p.35), aponta para a existência de uma relação entre a crise da normalidade e a crise de identidade dos professores, afirmando que esta “está intrinsecamente ligada ao facto de a instituição escolar ter sido fundamental para a construção da sociedade moderna tal como ela existiu até meados do século XX. A sociedade moderna baseia-se na escola como elemento regulador central da nova ordem social, até porque o saber - ou, melhor, o diploma que a escola confere - é o novo critério de hierarquização social e distinção social”. As crises da educação reflectem as crises da sociedade, principalmente em situações de regressão económica, sócio-política, ética e cultural.

De facto, desde meados do século XX, a sociedade tem sofrido grandes transformações a todos os níveis. Senão vejamos: o incremento das redes de informação e o aumento das suas disponibilidades por parte dos usuários, acarreta algumas consequências importantes para o funcionamento da economia e da sociedade; a internacionalização dos territórios e gentes, que conduz ao crescimento demográfico, à incentivação das migrações continentais, à mundialização da economia e à extensão das fronteiras políticas; a transformação das estruturas produtivas e das dinâmicas que se promovem na sociedade associadas à reorganização do mercado de trabalho; as modificações de determinadas realidades institucionais, éticas e culturais, que conduzem a uma

maior diversificação das estruturas familiares, ao surgimento de novas práticas culturais, à reorientação dos princípios axiológicos, morais e religiosos. Deparamo-nos, assim, com um confronto de duas forças poderosas. Por um lado, a sociedade pós-industrial e pós-moderna caracterizada pela mudança acelerada; por outro lado, o sistema escolar moderno e monolítico que tenta resistir activamente às pressões e mudanças sociais da pós-modernidade. À medida que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Perante este leque de pressões que se reflectem na organização e desenvolvimento das escolas, que outrora contribuíram para a construção da sociedade moderna, resta-nos questionar qual o papel que o professor deverá desempenhar perante os novos desafios.

1.1.1. Indefinição sócio-profissional do papel do professor

“No momento histórico que vivemos, e no que está para vir, o papel dos professores é crucial”.

(Landsheere, 1996, 87)

A multi-funcionalidade atribuída pela sociedade aos professores já nos anos 70, contínua, nos nossos dias, a ser cada vez mais demarcante, traduzindo-se “num factor de perturbação dos professores, transformados em verdadeiras ‘criadas para todo o serviço’: eles foram chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista” (Nóvoa, 1991, p.120).

Tendo em conta a situação em que os professores se encontram, Mandra (1980, p.39) considera que estes “são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe profundas alterações à sua profissão. O papel do professor

mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que este exerce a sua profissão, porém igualmente se modificaram as expectativas, o apoio e o juízo desse contexto social sobre os professores”. Isto significa que as famílias, outrora instâncias de socialização, de valores e de regras, deixaram de incutir nos seus educandos a ideia de disciplina e de valores básicos, transferindo para o professor essa difícil tarefa.

Consequentemente, se por um lado, o professor sente que aquilo que está a fazer não é reconhecido pelos pais, pelos alunos, pelo poder político e pela própria sociedade, por outro lado, este défice de retribuição simbólica e reconhecimento é vivenciado num contexto profissional onde as tendências para o alargamento das contribuições que se esperam dos professores são reforçadas. Deste modo, verifica-se um processo de erosão das relações entre as retribuições profissionais e as contribuições que, outrora, e no caso dos professores do 1º ciclo, este era constantemente reconhecido pelo êxito e pelo valor do seu trabalho profissional.

Para Correia (2001, p.24) na última década tem-se assistido “a um reforço de preocupações onde se enfatiza, sobretudo, tanto a utilidade da educação para a resolução da crise económica como a sua utilidade na gestão da chamada nova questão social”. Dito isto, o objectivo da escola não será a oferta de oportunidades de acesso a um conjunto de bens culturais, mas sim funcionar como prevenção de um conjunto de fenómenos exclusivamente sociais (exclusão social, educação rodoviária, educação do consumidor, prevenção dos desequilíbrios ecológicos, etc). Deste modo, tem-se assistido, por um lado, ao alargamento das missões sociais da escola e, por outro lado, a uma invasão do social pelo escolar, contribuindo para uma missão impossível da parte dos professores. É evidente que os problemas sociais estão dentro da escola, que prestar-lhes atenção supõe, entre outras medidas, questionar criticamente a concepção tradicional do papel desempenhado outrora pelos professores. De facto, podemos assistir a uma dependência dos professores em relação ao social. Tendo em conta as directrizes impostas pela sociedade os professores entram em conflito uma vez que as exigências nem sempre coincidem com as interpretações pessoais, havendo um

contraste entre o antes e o agora profissional. Assim, Esteve (1995, p.103) considera que nos encontramos “perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem. O desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou económicas”.

Nesta linha de ideias, Carvalho (1997, p.57) alerta para as exigências feitas aos professores: “que sejam pai, mãe e família, que ensinem e eduquem, que garantam a segurança física e psicológica, que sejam agentes facilitadores de emprego. Não bastando, ainda se lhe exige que seja um bom professor de vários Ciclos de ensino. Resumindo o professor tem de ser um modelo modelar: perfeito e eficiente na sua polivalência. É aterrador.”

Assistimos, nesta altura, à vulgarização da acção pedagógica que, segundo Correia e Matos (2001, p.42) “se tende a descolarizar para passar a integrar o conjunto de actividades desenvolvidas tanto pelas empresas como pelos *média*, pela publicidade ou pela acção política”. Referindo-se ainda à inclusão dos aspectos sociais na vida das escolas, os autores consideram que os mesmos “ao serem incorporados na vida escolar concorrem para que a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária onde a possibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhes são atribuídas” (idem, p.42). Em consequência, várias questões se colocam: o que pode esperar a sociedade dos professores? Quais as exigências que são realistas? Quais são as condições oferecidas para o desempenho desmesurado de funções? Quem pode ser um bom professor e como encontrá-lo, como formá-lo, como manter a sua motivação e a qualidade do seu ensino?

Perante este cenário, o reconhecimento simbólico da profissão tem sido agravado pela transformação e desvalorização social dos saberes pedagógicos, bem como “pela progressiva exposição pública dos “espaços” onde eles se

exercem e pela fragilização das condições que permitiam estabilizar a definição da sua função social” (Correia e Matos, 2001, p.98). Na verdade, o professor que durante toda a sua história profissional deteve um certo prestígio e era respeitado pela sociedade em geral, viu-se nestes últimos anos, exposto e permeável a todo um tipo de solicitações, vindas do exterior. É de notar que esta permeabilização da escola relativamente ao meio acarreta um certo “isolamento” uma vez que os professores desconhecem a opinião dos pais e encarregados de educação, bem como aquilo que esperam da escola. Não é fácil perceber aquilo que os pais esperam da escola mas é perceptível uma certa desresponsabilização destes na educação e na socialização dos seus educandos.

1.1.2. Inibição educativa de outros agentes de socialização

Tendo em conta a desresponsabilização dos primeiros agentes educativos (família) e a conseqüente hiper-responsabilização dos professores, Correia e Matos (2001, p.98) alertam que a actividade docente se tem vindo a desvalorizar devido à “tendência para que a escola de hoje funcione como uma instituição de solidariedade social, como uma espécie de creche onde os pais que trabalham deixam os miúdos para ficarem lá e se puderem ir aprendendo alguma coisa, muito bem... se não aprenderem, pelo menos que estejam seguros”. Na realidade, esta é uma das situações que se ia repetindo em todas as escolas do 1ºciclo do nosso país e, mais recentemente, com a implementação das actividades de enriquecimento curricular, que obriga os alunos a permanecerem nas escolas até às dezassete horas e trinta minutos.

Segundo Seixas (1997, p.96) “as famílias evidenciam a carga de responsabilidades que incubem ao professor indevidamente e a desvalorização na percepção dos pais da profissão docente”. Mas, além dessa hiper-responsabilização, são os primeiros a culpabilizar, injustamente, os professores quando ocorrem desvios no sentido negativo. Deste modo, é visível o aumento das exigências mas, paradoxalmente, estas não se traduzem numa maior

valorização do facto de ser professor. Enquanto que há, pelo menos 20 anos atrás, os pais se disponibilizavam para apoiar os professores e o próprio sistema de ensino, tendo em conta as dificuldades, a educação e a aprendizagem dos filhos, deparamo-nos, actualmente, com a defesa incondicional dos seus educandos, independentemente do género de conflito ou da razão apresentada.

A este propósito Esteve (1992, p.39) escreve “há apenas alguns anos, os pais esforçavam-se por incutir nos seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia, e não só não consentiam aos seus filhos o menor afrontamento dos professores como até muitos deles acudiam pessoalmente a explicar junto do professor e diante dos seus filhos o apoio que cegamente lhe ofereciam ao menor conflito”. Quão distantes são os tempos mas muito distantes em que a imagem do professor era salvaguardada pela comunidade educativa, nomeadamente os pais.

Também Nóvoa (1991, p.63) considera que houve uma certa “evolução social das famílias ao longo do século XX, provocando um fenómeno algo paradoxal: por um lado, o papel central que as crianças e os jovens detêm no seio da estrutura familiar e a atenção crescente que é concedida às questões educativas no sentido mais amplo do termo; por outro lado, o desaparecimento progressivo da vida comunitária e da “família alargada” (avós, tios, primos, etc.), bem como a menor presença física dos pais junto dos filhos (trabalho da mulher fora de casa, bairros suburbanos, etc.) estimulam um maior enquadramento educativo por parte das instituições escolares e para-escolares. Os professores são, assim, instados a dedicarem-se a tarefas múltiplas para as quais não estão muito sensibilizados e para cujo desempenho não tiveram nenhuma preparação”. Neste sentido são-lhes cometidas maiores responsabilidades educativas, principalmente, no que concerne aos valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos pela família.

Neves (2001, p.18) considera que “estas novas funções parecem, por vezes, entrar em contradição com a formação inicial e com algumas funções mais tradicionais, como sejam cumprir o programa e avaliar os alunos, o que provoca algumas situações de ‘crise de identidade’ docente. Além disso, os encarregados de educação procuram muitas vezes compensar a sua indisponibilidade com

ofertas ou presentes materiais, levando a que as crianças e os jovens tenham tudo com muita facilidade e se tornem menos tolerantes ao esforço que as aprendizagens escolares requerem”. Perante tais circunstâncias e com o objectivo de manter os alunos mais atentos, os professores são obrigados a facilitar as formas de aprendizagem. Caso contrário, deparar-se-iam com momentos de frustração.

Para Villa (1998, p.106) “possivelmente estamos assistindo a um dos maiores alargamentos da distância entre as gerações ocorridas na história, sobretudo se associar-mos, às tendências anteriores, uma certa perda da autoridade paterna (...) A perda da autoridade foi impulsionada, a partir dos anos 60, por algumas massas juvenis particularmente numerosas”. Se até à data os filhos eram guiados por expectativas, por exemplo, em relação ao emprego, hoje define-se menos por papéis sociais e mais pelos próprios interesses. Desta forma, os papéis tradicionais foram enfraquecendo, devido a um novo mapa de valores culturais e a uma maior tolerância social. Como consequência, o professor vai perdendo o contorno dos papéis que amparam a tarefa socializadora. Será o professor obrigado a substituir os pais na educação dos filhos? Existe algum incentivo e apoio da política educativa, com vista a atenuar ou resolver estes casos? Que condições e incentivos são fornecidos aos professores para lidarem com este tipo de situações?

1.1.3. Inadequação da política educativa

Na dificuldade de encontrar uma resposta às questões anteriormente lançadas é, no entanto, lamentável constatar que a política educativa não se tem preocupado em conhecer a realidade das escolas e, muito menos em conhecer as deficientes condições da maioria das escolas do 1º CEB (falta de espaços para brincar, falta de material didáctico, estruturas degradadas, falta de higiene, etc.) em que aqueles alunos passam todo o dia. Além disso, e considerando os professores como meros executores de orientações vindas das instâncias

superiores, é evidente que a política educativa não quer perder o seu tempo com questões que tem a ver com o bem-estar e com o apetrechamento dos professores, para lidarem, todos os dias, com situações de desresponsabilização familiar.

Infelizmente, deparamo-nos com uma administração do sistema educativo português ainda muito centralizada. Sarmiento (1994, p.76) considera que este centralismo administrativo “tende a impor um método *único* para fazer as coisas, um conteúdo *uniforme* de ensino e processos *monolíticos* de condução do acto educativo”. Desta forma, os professores são “bombardeados” com uma série de orientações no que concerne ao currículo, métodos e critérios de avaliação, à gestão do tempo escolar e curricular, etc., não lhes sendo permitida, de uma forma geral, qualquer participação, discussão e avaliação dessas mesmas orientações, restando-lhes apenas o simples papel de “executores”. Assim, assiste-se à desqualificação do trabalho docente, que oscila entre a concepção remetendo-a para as burocracias estatais, retirando o autocontrolo profissional do processo de ensino e a execução a cargo dos professores. Para o mesmo autor “tal tipo de administração reprime as energias transformadoras dos professores e é indutora do conformismo e da passividade”.

Nesta linha de ideias, Loureiro (1999, p.33) considera que a mudança “tem mostrado algum desrespeito para com estes profissionais. As reformas têm negligenciado as suas opiniões e preocupações. A mudança decorre num contexto em que os professores têm sido pouco reconhecidos, talvez devido à sua capacidade para melhor que ninguém ajuizar acerca daquilo que pode ou não ser mudado”. Perante esta situação, a maioria dos professores preferem permanecer sob o controlo burocrático, em nome da protecção e ajuda a que sempre estiveram subjugados. Consequentemente, cria-se uma cultura de acomodação baseada no lema “laissez-faire, laissez-passer”.

Convirá termos presentes as observações de M. T. Estrela (1986) relativamente à dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização. Exemplo dessa dissociação é a imposição de um currículo nacional para o 1º Ciclo do

Ensino Básico que, desde 2001, trouxe novas exigências aos professores essencialmente ao nível didáctico, pois é necessário repensar os conteúdos a incluir nas planificações, as metodologias utilizadas e as formas de avaliar. O novo currículo ao ser elaborado não atendeu à especificidade de cada região ou de cada escola. Para Correia e Matos (2001, p.112) “para os professores não se trata, no entanto, de um “desconhecimento cognitivo”, mas antes do reconhecimento tanto da impossibilidade de compatibilizar as diferentes ordens normativas internas aos programas como da impossibilidade de respeitar a sua normatividade tendo em conta as condições objectivas do seu exercício profissional”. O que se coloca em questão é, como implementar e cumprir um currículo desenhado e imposto a nível nacional quando, a maioria das nossas escolas não dispõem de recursos físicos nem humanos para poder levar a cabo as competências propostas. Além dos programas serem exaustivos, o que impossibilita o seu global cumprimento, impõem três ordens normativas que se contradizem e torna incompatíveis: são enormes, megalómanos e inexecutáveis. Por outras palavras, poderemos inferir que há um grande distanciamento entre as estruturas institucionais que projectam e determinam as políticas educativas e os agentes que, no terreno, procuram pôr em prática essas directivas e determinações que, em não raras situações, colidem ou estão mesmo em contraposição com o seus próprios saberes científico e empírico resultantes da formação e da prática lectiva. No que concerne aos objectivos do sistema de ensino, continuamos a deparar-nos com objectivos próprios, diríamos mesmo estáticos, de um ensino de elite, quando, na realidade, vivemos num ensino massificado sendo, os professores, responsabilizados pela perda da qualidade do mesmo.

Numa análise mais profunda, Estrela (1986, p.305) observa que “é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda de qualidade de ensino. Na realidade, eles são as primeiras e principais vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização”. Senão vejamos: o que aconteceu com a implementação das reformas a nível educativo? Estas foram testadas em turmas

laboratoriais perfeitamente controladas e desligadas da realidade a nível de condições sociais, materiais e pré-requisitos, não assegurando as condições mínimas que as tornam exequíveis.

A imposição de mega-agrupamentos de escolas (Decreto Regulamentar 12/2000), nalguns casos, agrupamentos de escolas incluindo uma EB 2/3, uma Escola Secundária e dezenas de Escolas do 1ºCiclo e Jardins de Infância, à revelia da opinião das escolas, autarquias e comunidades, tem-se traduzido em grandes constrangimentos na coordenação pedagógica das escolas e no avolumar de tensões e dificuldades no desenvolvimento dos seus projectos educativos. E torna-se ainda mais grave quando os CAE's e DRE's reúnem com alguns órgãos de gestão e com as Câmaras Municipais e dão a sua solução como indiscutível. Aos professores, aos pais, à maior parte dos órgãos de gestão e a outros intervenientes da comunidade educativa, o Ministério da Educação não dá sequer oportunidade de participar nas discussões e de dar opinião. O procedimento normal e aceitável seria as comunidades educativas e os professores pensarem nas soluções que melhor se adequam a cada contexto.

Ainda relativamente à (re)construção dos Agrupamentos de Escolas, a FENPROF, realizou, no final do ano lectivo 2002/2003 um inquérito dirigido às Comissões Executivas e Instaladoras desses novos agrupamentos (num total de 223), nas regiões Norte e Centro do país e em alguns concelhos da área de Lisboa. Da análise dos inquéritos, a Fenprof concluiu que, na verdade, a maioria dos agrupamentos (64,1%) foram impostos pelo Ministério da Educação. Dessa imposição, 96,9% são verticais, sendo alguns deles constituídos por escolas de todos os níveis de ensino (Jardins de infância, Escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Escolas Secundárias). Consequentemente, a criação destes agrupamentos, veio agravar as condições de funcionamento das escolas em geral e, em particular, as escolas do 1º CEB. Deste modo, os professores depararam-se com dificuldades de organização pedagógica, no que concerne aos espaços de encontro e de trabalho em comum, cujo objectivo era suposto atingir com a criação dos agrupamentos. A nível dos recursos humanos e financeiros, as escolas depararam-se com uma diminuição do orçamento, aumentando, em muitos

casos, o suporte das despesas por parte das escolas EB 2/3, referente às escolas do 1º CEB e Jardins de Infância, o que aliás era pretendido pelo Estado.

A este propósito, no Congresso dos Professores do Norte, Lima (2003) referiu-se aos agrupamentos de escolas como um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola-sede e dos conselhos municipais de educação controlando as “escolas-outras“. Esta lógica de recentralização do poder e do reforço do controlo sobre as escolas e os professores é incompatível com as perspectivas de democratização e de autonomia.

A autonomia, entendida como um primeiro passo para a inovação traduziu-se frequentemente numa “realidade virtual”, uma vez que o Estado e a sociedade têm o direito e o dever de saber o que se faz (e como se faz) na escola, elaborando para esse fim um indeterminado número de normativos apropriados ao exercício desse controlo. Este desejo de autonomia que outrora era reivindicado pelos professores tornou-se, neste momento, numa rejeição por parte dos mesmos. Esta rejeição é evidente, pois uma maior autonomia das escolas não corresponde a uma maior autonomia dos professores, reforçando, somente, o poder interno dos órgãos dirigentes das escolas. Mais uma vez e, como se não bastasse, os professores são controlados por esses órgãos (Conselho Executivo do Agrupamento) que ocupam e rentabilizam todo o tempo disponível dos professores, indispensável aos seus alunos e às actividades inovadoras, impondo-lhes unilateralmente mecanismos artificiais de colaboração e cooperação. Desta forma, algo perversa, o aumento da autonomia das escolas acaba por produzir um maior isolamento dos professores e por gerar o aparecimento de exigências impossíveis de poderem ser cumpridas.

Para Formosinho (1989, p.55) “a escola não tem autonomia - nem autonomia científica nem pedagógica, nem autonomia curricular nem organizativa, nem autonomia financeira nem administrativa. É um serviço dirigido pelos Serviços Centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções directas“. É toda esta burocracia que, na maioria das vezes figura apenas no papel, que regula o acto educativo. Por esta via, os meios definidos pelos serviços centrais (despachos, circulares, etc.) prevalecem sobre os objectivos educativos

da actividade do professor, ou seja, sobre os critérios pedagógicos.

Também a institucionalização do Projecto Educativo de Escola se tem revelado um dos maiores equívocos educativos da reforma, o que tem exigido, a nível do 1º CEB, a organização das escolas com o objectivo de elaborar um Projecto Educativo, mas não se lhes reconheceu, como era devido, a capacidade de exercer a autonomia necessária a nível cultural, pedagógico e administrativo. Para Pereira (2001, p.45) “a imposição de elaboração do Projecto Educativo de Escola insere-se nas lógicas de um estado regulador que se confronta com a complexificação das situações educativas, remetendo a sua solução para as instâncias locais como forma de delegação de poderes”. Consideramos que esta imposição se deve à incapacidade para gerir realidades locais a nível central e, desta forma, conduzindo o Estado a um recuo no desenvolvimento directo do sistema educativo.

No presente ano lectivo, 2006/2007, o 1º CEB foi ainda alvo de mais uma profunda mudança no plano curricular, sendo fixados tempos mínimos para a Língua Portuguesa (8 horas semanais), para a Matemática (7 horas semanais), para o Estudo do Meio (5 horas semanais) e as restantes 5 horas destinadas à área das Expressões e restantes áreas Curriculares. Esta “disciplinarização” do 1º CEB, além de ir contra a essência e identidade deste sector de ensino, prejudica a qualidade da educação, a organização das escolas e o trabalho dos professores. Além disso, foram também implementadas actividades de enriquecimento curricular (AEC) englobando obrigatoriamente o Inglês para o 3º e 4º anos e o Apoio ao Estudo para todos os alunos, além de outras actividades tais como a Física e Desportiva e a Música. A implementação destas actividades gera necessariamente a interrupção das actividades lectivas, em vários momentos do dia, havendo, desta forma, uma descontinuidade.

É, manifestamente, na submissão do professor à imposição e orientações das instâncias superiores, por ele reconhecidas como pouco acertadas, por vezes, que a crise de identidade surge, experimentando a amarga contingência da sua autonomia e o desencanto das suas aspirações e sonhos iniciais perante uma realidade superiormente conduzida. E interroga-se, amiúde, porque terei de

submeter-me sempre a decisões para as quais nem sequer fui ouvido?

A jeito de conclusão, Pereira (2001, p.47) afirma que “a Reforma Educativa dos anos 1990 e os diplomas que ao longo desta década têm vindo a regulamentá-la em nada contribuíram para resolver as contradições pedagógicas e organizacionais que afectam o 1º CEB e para produzir condições sócio epistemológicas capazes de possibilitar a construção de uma nova profissionalidade”.

1.1.4. Baixos salários

Recuando um pouco na história da profissão docente, constatamos que os professores primários se têm deparado com deficientes situações salariais. Num breve mas contundente artigo, a União do Professorado Primário (1919) afirma que “vem de longe o sofrimento do professorado primário – sofrimento moral e físico pela irrisória remuneração que lhe tem sido dada e pelas péssimas condições em que trabalha”.

Embora se tenham passado algumas décadas, continuam ainda presentes as palavras do primeiro-ministro João Franco ao aconselharem os professores a desenvolverem outras actividades em paralelo à profissão docente, para assim poderem completar os seus salários. Também durante o Estado Novo os professores eram “obrigados” a procurar no exterior da profissão outros estímulos que não encontravam no seu interior praticando, deste modo, uma “dupla actividade”. Esta situação prolongou-se ao longo do exercício da profissão, embora houvesse alguns períodos em que os professores eram melhor remunerados.

Já nos finais da década de 70, a UNESCO (1978, p.27) chama a atenção internacional para a situação salarial dos professores, ao comentar que “o estatuto económico dos professores, um pouco por todo o mundo, deixa muito a desejar”.

A confirmar o tom apreensivo da UNESCO, surge, na década de 80, o estudo realizado por Braga da Cruz (1988, p.1293), denunciando a situação dos professores em Portugal. Assim, “em 1985, e em todos os níveis de ensino, os

professores eram muito mais mal remunerados em Portugal que na média dos países da Europa dos Dez”, embora, entre 1985 e 1988 tenha havido “uma revalorização das carreiras docentes, traduzida por aumentos dos leques salariais em praticamente todas as categorias dos vários níveis de ensino”. No entanto, apesar desta e de outras revalorizações, o certo é que persiste, nos professores, a percepção de uma iniquidade na remuneração. Nesta investigação, 32,6% dos professores apontavam a remuneração como um dos factores responsáveis pelo decréscimo do prestígio da profissão, bem como pelo desejo de abandono da mesma. Ainda de acordo com os autores desta investigação, a baixa remuneração tem a ver com alguns factores que se prendem com o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino e de ser um grupo profissional muito numeroso.

Ao longo dos últimos anos (desde 1999) os salários dos professores têm conhecido uma degradação acentuada. Tal deve-se ao facto de se terem registado valores de inflação superiores aos aumentos que os sucessivos Governos têm entendido oferecer à Administração Pública.

Os últimos números conhecidos sobre a situação do Emprego em Portugal confirmam a crise económica e social: aumento do número de desempregados, entre eles professores, aumento do endividamento dos portugueses, aumento das bolsas de pobreza e de exclusão, etc. Contudo, para lá da sua exiguidade, o salário é gerador de conflitos pessoais devido às profundas diferenças do leque salarial, desde professores em início de carreira a professores em fim de carreira. Assim, e tendo em conta que os salários dos professores se integram no regime geral de remunerações da Função Pública: o regime de escalões, a progressão nos mesmos é feita por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes. Sendo assim, de acordo com o novo Estatuto da Carreira Docente, o escalão de ingresso na profissão docente (1º escalão) só será efectuado após a permanência no período probatório durante um ano escolar e mediante a atribuição da classificação nunca inferior a Bom. Se se verificar uma classificação de Insuficiente é exonerado do lugar em que tinha sido nomeado provisoriamente. Quanto aos professores do Q.E e do Q.Z.P serão reposicionados na carreira de acordo com o índice remuneratório correspondente ao antigo

Estatuto. A progressão na carreira será feita mediante o número de anos no escalão, pelo menos duas avaliações de Bom e mediante o aproveitamento na formação contínua numa média de 25 horas/ano.

Conscientes da situação económica vivida pelos professores portugueses, principalmente os que se encontram em início de carreira e, procurando fazer face às limitações que decorrem da atribuição do salário consoante o tempo de serviço, alguns investigadores têm proposto o aumento dos salários sobretudo nesta fase da carreira. Assim, Jesus (1996, p.51) considera que “os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente ‘competitiva’, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas”, reforçando assim a opinião de Nóvoa (1995, p.30), para quem também “parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de *selecção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade”.

O salário dos professores, sendo fundamental para o equilíbrio do orçamento familiar, é, na maioria dos casos, o único da família, impondo, desta forma, exigências várias, como o trabalho extra, a que Alves (1991, p.69) apelida de “duplo-emprego”. Comentando o “duplo-emprego”, o referido autor, acrescenta que o mesmo se reveste de “manifestações variadas: desde a exploração de ‘boutiques’ comerciais, bares, restaurantes, artesanato local, ‘leccionações’, até à venda de automóveis, material informático, exploração de jornalismo amador...”, que se vão repercutir negativamente no tempo dedicado à preparação das aulas e, de modo geral, à função docente. Neste sentido, Vila (1988, p.79) afirma que o baixo salário “se converte num factor dissuasivo para as pessoas mais capacitadas, que acabam por canalizar as suas inquietudes para outras profissões não só melhor remuneradas, mas também com maiores possibilidades de promoção e um mais elevado prestígio social”. Desta forma, Esteve (1995, p.105) afirma que “o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que

possuem idênticos graus académicos”.

Quanto ao factor económico, investigações de Lipsky (1982), Blase e Pajak (1986), Jacobson (1988) e Biddle (1988), comprovam que os docentes se sentem muito descontentes, residindo no factor económico uma das maiores fontes de insatisfação. A este respeito, Jacobson (1988) refere que, se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade para renunciar a altos salários, colocando em primeiro lugar as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono.

Para Monteiro (2000, p.14) “A *remuneração* do trabalho dos professores não é associada a um invejável a um estatuto social e justifica a procura de fontes de rendimento complementares”.

De salientar, por fim, que o custo de vida aumenta em proporção inversa ao aumento dos salários.

1.2. Contexto escolar

1.2.1. Mudanças nas relações professor-aluno

“O professor é um ser de relação numa profissão de relação”.

As alterações ocorridas durante as últimas décadas na sociedade, em geral, e no sistema educativo, em particular, implicaram algumas mudanças na educação escolar e na profissão docente. A passagem de uma educação de elite para uma *educação pública de massas*, na tentativa de universalizar e democratizar a educação, aumentou a heterogeneidade e o número de alunos nas escolas, iniciando um processo de massificação do ensino.

Também a imigração de povos oriundos principalmente de países africanos,

tem provocado alterações sociais e culturais, que aumentam ainda mais a heterogeneidade da população escolar, verificando-se um aumento do número de alunos com dificuldades de integração, devido ao choque dos seus padrões culturais com os da escola.

Obviamente, surgem problemas que outrora não se colocavam. Como afirma Jesus (2002, p.7) “Agora temos nas nossas aulas os alunos mais difíceis, os menos inteligentes, os mais agressivos, os que recebem maus-tratos dos pais (...) e quando os professores perguntam o que fazer com eles, não temos respostas nem soluções”. Primeiro porque há uma concentração de alunos de alto risco nas zonas mais desfavorecidas, e uma diversificação cultural e étnica dos mesmos; segundo, porque não se alteraram as condições de trabalho dos professores e; terceiro, porque não existe qualquer tipo de acompanhamento de pedopsiquiatria, ajuda indispensável ao aluno.

É unanimemente reconhecido que no factor relacional, adquire especial realce a interpessoalidade professor-aluno(s) embora se considere que a relação existente entre eles, nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem, antes se verificando situações ou ambientes de algum atrito e confronto (Goble, N., e Porter, J., 1977). Portanto, o processo de ensino-aprendizagem é inconcebível sem o encontro empático daquele que ensina e daquele que aprende admitindo, para esse encontro, que cada um dos intervenientes é condicionado pela experiência pessoal passada, pela sua própria sensibilidade e pela sua relativa adaptação cultural. Como Vila (1988) podemos afirmar que as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais importantes fontes de crise de identidade. Mas, então, porque é que as relações com os alunos conduzem à crise de identidade profissional?

Para Lopes (2002) a crise é uma crise pessoal caracterizada pela discrepância entre ideais demasiado idealizados (sob o signo do “amor às crianças”) e uma realidade demasiado real (que se mantém, pela organização da escola, sob o signo do controle). De facto, a ênfase no “controle dos alunos”

prevalece como resultado da manutenção da organização escolar clássica que não oferece outra alternativa relacional com os mesmos, efeitos de coordenação das acções.

A interpessoalidade professor-aluno está também condicionada pela imagem ou representação do professor pelo aluno, bem como pela imagem ou representação do aluno pelo professor, ou seja, pela percepção que cada um deles tem acerca do outro. Se o professor quiser assegurar a eficácia da sua função, deve começar por descobrir a imagem de si que propõe aos seus alunos e que estes lhe impõem, devolvendo-lha, tendo em conta a observação atenta do mínimo gesto do professor. Mesmo antes do primeiro encontro com o professor, os alunos já dispõem de uma ideia modeladora, embora abstracta. Neste campo, segundo M. G. Bidarra (1988), cada uma das representações está dependente de modelos que a sociedade impõe a uns como a outros. O aluno é visto, geralmente, por um prisma cognitivo e o professor quase sempre encarado como a encarnação de um sistema autoritário, prolongamento e reforço da autoridade familiar à qual o aluno, já antes da sua entrada na escola, se encontrava ligado submissamente.

Porém, o fenómeno que maior perturbação incute na relação professor-alunos é o comportamento destes, assunto tradicionalmente polémico no ensino pela sua delicada natureza e pela sua etiologia. A maior parte dos professores têm que contar, dentro da sala de aula, com alunos que não estão verdadeiramente motivados para a aprendizagem do que eles tentam ensinar. Esta situação pode dever-se a vários factores desde problemas que os afectam psicologicamente à descoberta da informação pretendida noutras fontes, tornando-se, estas mais elucidativas e atractivas. Cabe ao professor actuar no sentido de poder resolver a situação, detectando o problema em causa e agir no sentido de um maior acompanhamento, motivação, diversificação, individualização e comunicação. A missão humanitária do professor é proceder de tal modo, que estes alunos ganhem confiança, desenvolvam as suas capacidades de auto-avaliação e possam também alegrar-se com os seus progressos. São eles, que de um modo geral, desempenham um papel de primeira ordem no reconhecimento da

identidade profissional de um professor. Numerosos estudos sobre a profissão docente têm destacado que, para uma alta percentagem de professores, o sentido do seu trabalho advém do reconhecimento dos alunos, conduzindo à auto-estima profissional. No entanto, várias realidades apontam para que o professor, amiúde, não facilite a relação entre eles, criando, antes, os requisitos para um afastamento do aluno, tais como a falta de tacto pedagógico, a falta de compreensão do aluno enquanto pessoa. Perguntamos: porquê esse afastamento se, na realidade a profissão de professor, se desenvolve através da interacção de relações interpessoais? Na verdade, interessa “ganhar” o aluno na sua totalidade, de modo a estabelecer com ele relações vividas de sensibilidade e mesmo delicadeza.

Perante a indiferença, a incompreensão e o diálogo de alguns professores, como reagem os alunos?

De acordo com os resultados de investigação de Santos (1992), os alunos reagem através da manifestação de problemas disciplinares e a falta de pré-requisitos de aprendizagem que constituem, na opinião dos professores inquiridos, uma realidade nas salas de aula, reflectida na alta retenção e nas decadentes avaliações do sistema. No entanto, um dos factores que, implicitamente, mais contribuem para a crise de identidade provém de que, com entrada de novos alunos com a massificação do ensino têm que lidar com todos os problemas sociais e familiares de que são portadores. Além disso, os alunos, que não subordinam o seu presente a um futuro, não reconhecem o trabalho e esforço dos professores e, em certos casos, negam o valor desse esforço. Se não há outras formas de reconhecimento extrínseco, então aquilo que restava, como era o reconhecimento intrínseco na aula deixa de existir agudizando ainda mais a crise de identidade profissional. No entanto muitos outros docentes sabem encontrar um lugar para a aprendizagem com os alunos, contribuindo para reafirmar a sua identidade profissional. Para François Dubet (2002) perante uma sociedade desinstituída e na ausência de modelos prescritivos devido a uma crise das instituições, os alunos actuam segundo vários contextos, fazendo frente a cada situação social com uma diversidade de possíveis acções. Perante a pluralidade de orientações contraditórias, os alunos vêm-se obrigados a construir, por si

próprios, o sentido da sua experiência. Deste modo a tarefa de educar torna-se mais difícil, uma vez que as regras não estão instituídas nem a própria motivação dos alunos.

É extremamente preocupante como o social interfere nos valores e na disciplina dos alunos. Este comportamento é fácil de perceber pois, os alunos não têm uma orientação, um vector definido no comportamento e, por conseguinte, os pais também não sabem se a educação que estão a proporcionar ao filhos será a mais indicada para viver nesta nova sociedade. Consequentemente, os problemas familiares que os alunos acabam por revelar na escola, em maior ou menor grau, vai afecta-los e conduzi-los a certos comportamentos desviantes. É curioso lembrar um episódio que marcou profundamente um professor: “tive uma aluna que quando cheguei à aula me disse: O meu pai morreu a semana passada (...) O professor é capaz de me ajudar? Respondi: é evidente que te ajudo, claro. Mas ajudei-a quatro minutos (...) essa aluna precisava muito de mim (...) a vida é também isto e eu tinha 28 alunos à minha frente” (Correia, 2001, p.28).

Exemplos semelhantes a este ocorrem todos os dias nas salas de aula que colocam o professor perante situações delicadas e por vezes impossíveis de resolver, mas que são geradoras de um sofrimento ético. Neste tipo de situações é também indissociável o *eu* pessoal do *eu* profissional que, por força das circunstâncias, o professor não pode actuar de acordo com aquilo que o seu *eu* desejaria. Os professores deparam-se constantemente com problemas trazidos pelos alunos, aos quais devem dar a atenção merecida e, dentro das suas possibilidades ajudá-los a desenvolver capacidades para os enfrentar. Problemas sociais tais como, a pobreza, a droga, a marginalização, a violência, que noutros tempos eram exteriores à escola, invadem, neste momento, as salas de aula pressionando os professores. Quanto mais graves forem os problemas que o aluno terá que enfrentar, mais se exige do professor. Para obter bons resultados, este deve exercer competências pedagógicas variadas e possuir qualidades humanas, não só de autoridade, mas também de empatia, paciência e humildade.

São esses problemas graves manifestados pelos alunos de diversas formas, que levaram alguns investigadores (J. Dunham, 1981; L. G. Cairns, 1988)

a considera-los como comportamentos “disruptivos” (*disruptive behavior*) ou indisciplinados, tendo sido considerados uma das maiores causas de crise de identidade profissional do professor. Esta constatação foi também confirmada pelos estudos de M. T. Estrela (1996), de J. S. Amado (1989) e também de I. Freira (1991).

Além dos vários factores que conduzem os alunos a tais comportamentos, é interessante verificar o que se passa no seio familiar. A família, sendo o grupo primário por excelência, encontra-se, na maior parte dos casos, desestruturada, demitindo-se das suas funções educativas e protectoras. As crianças são “abandonadas, dias inteiros em auto-gestão, alvos de maus tratos, vítimas na família, (...) estão diminuídos nos seus afectos, não têm exemplos de autoridade paterna, ou então vêm para a escola repetir os modelos caseiros que são os da agressão e do insulto” (Carvalho, 2000, p.96-99). Assim, a agressividade e hostilidade por parte dos alunos pode ser encarada como resultado da exposição a certas atitudes e comportamentos em casa, nomeadamente o uso habitual da punição física, por parte dos progenitores ou mais velhos, que ensinam que a agressividade é um modo aceitável de resolução de conflitos. Muitas vezes, na tentativa de minimizar esses comportamentos, os professores, não recorrem à agressividade mas sim, e dentro do possível, ao poder, que não é absoluto, mas que se encontra inerente à própria actividade docente. “Este poder, que historicamente se afirmou como um poder indiscutível, a exemplo do saber que os professores transmitiam e das regras rígidas que lhes competia impor como agentes educativos (...) deixou de fazer sentido para ter que se afirmar em função de tais parâmetros” (Cosme, 2002, p.51). O exercício do poder na sala de aula confronta-nos com vários dilemas e implicações, obrigando-nos, nos nossos dias, a transitar progressivamente de uma *metáfora do poder*, de que nos fala Ribeiro (1990) para uma *metáfora da negociação*. A negociação permite-nos explicitar e elaborar as regras com os nossos alunos, responsabilizando-os pelos limites estipulados na turma, permitindo o envolvimento de todo o grupo de trabalho no âmbito desse processo. Os alunos, por sua vez, detêm algum poder, ainda que mínimo, e poderão tentar usá-lo, recusando o papel que a escola lhe reserva,

adoptando comportamentos indisciplinados e violentos. Este poder que o aluno detém pode, ainda, ser aumentado ou reforçado em função do número de alunos envolvidos numa dada situação.

É hoje unanimemente reconhecido que os professores se confrontam com níveis de indisciplina e até mesmo de violência acrescidos que tornam difícil o desenvolvimento de um clima propício à aprendizagem. Não sabendo bem até onde praticar a tolerância, os professores têm consciência de que os extremos de rigor não são um bom caminho, mas quando se deixam passar pequenas faltas correm o risco de não controlarem os alunos pois, eles próprios não têm consciência dos limites e depressa passam das pequenas faltas aos comportamentos graves.

Segundo Gil (2002, p.1) “nas escolas, são muitas as queixas dos professores relativamente ao comportamento dos alunos. A falta de educação e de respeito pelos outros, o não cumprimento de regras, normas e trabalhos, a agressividade constante e o falar em voz alta (altíssima), são os principais sinais característicos do comportamento destes alunos que vão derretendo a paciência dos professores”. Estas manifestações de indelicadeza transformam-se num desafio ou num confronto para o professor. A indelicadeza pode manifestar-se pelo cochichar por imaturas observações ou gesticulações, pela contestação, no fundo, como formas de atrair a atenção do professor e dos colegas. Por sua vez, o desafio ao professor converte-se num comportamento ameaçador que provoca confrontação. A permissão de desafios deste tipo, conduziria à perda de prestígio do professor e à imitação por parte dos restantes alunos.

Amiúde são denunciadas, pelos órgãos de comunicação social, situações em que os professores são agredidos quer pelos alunos quer pelos pais destes. São vários os exemplos que poderia-mos apontar mas, ficamo-nos por alguns que julgamos retratar melhor a realidade do 1º ciclo, limitando-nos à fiabilidade da informação fornecida: “Um aluno de 8 anos numa escola de Cascais virou-se para uma professora e disse-lhe: ‘- Parto-te os cornos e vou buscar o gang das Marianas para te partir o carro” (Jornal Expresso, 2002, p.14).

Continuando as denúncias, e segundo dados fornecidos pelo Chefe de

Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa, “três professores são agredidos fisicamente todas as semanas por alunos e pais ou encarregados de educação. (...) as 146 agressões participadas pelas escolas ao Ministério da Educação durante 2001 são quase três vezes superior às de 1999 (em que se registaram 55) e registaram ainda uma subida em relação a 2000 (139 casos)” (Jornal Expresso, 2002, p.14).

Mais recentemente (27 de Fevereiro), foi noticiada no Jornal da Tarde mais uma agressão feita a uma professora do 1º ciclo, que leccionava o 1º ano de escolaridade. Aconteceu na EB1 do Cerco, no Porto, onde uma mãe, esperando a saída da professora a agrediu, esbotafeando-a, pontapeando-a, tendo que rastejar para se poder livrar da agressora.

Nesta linha de ideias, os resultados dos estudos efectuados por Wubbels e outros (1993, p.161) apontam para a falta de um adequado reportório comportamental nos domínios da liderança e da interessoalidade. Será por essa razão que os professores principiantes não possuam adequadas competências na gestão de uma sala de aulas. No entanto, se nos primeiros tempos dão uma certa liberdade de expressão aos seus alunos, acabando ou não em desordem, mais tarde vão aprender a gerir a aula, a ser bons líderes e a ganhar competências de explicação e de estruturação. O mais interessante é que, segundo Cavaco (2000) normalmente os alunos manifestam preferência por professores mais jovens o que permite, em muitos casos, o estabelecimento de relações fraternais, tornando-se em vivências afectivas muito gratificantes para as duas partes.

Ao longo desta reflexão, apercebemo-nos que o comportamento dos alunos chega a ser preocupante para o próprio sistema educativo, e que a função do professor, na gestão da sua aula, é perturbada por influências tecnológicas, legais, políticas, económicas, demográficas e culturais. O professor, perante o comportamento dos alunos têm a tendência, inconsciente mas real, para desempenhar o papel de “faz-tudo”, autoposicionando-se como compreensivo, psicólogo ou mesmo analista sociológico. Na ânsia de curar ou prevenir o mau comportamento do aluno, o professor assiste a um “desenraizamento” profissional, ou seja, vai mais além daquilo que é a profissão. Mais uma vez nos deparamos

com o *eu* profissional complementado com o *eu* pessoal. Consideramos que a referida postura do professor face a tais comportamentos não será a mais adequada pois, vai mais além da verdadeira essência da profissão.

1.2.2. Mudanças nas relações entre colegas de trabalho

As relações interpessoais desempenham um papel determinante na construção da representação social dos professores. A procura de uma identidade profissional passa, necessariamente, pela estruturação das competências sociais e pelas relações que se estabelecem, nomeadamente, com o grupo de trabalho. Para além do sentido de pertença e da estruturação da identidade profissional, as relações com os restantes colegas de trabalho podem permitir a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez e eficácia na concretização dos objectivos, viabilizando o progresso de cada um em relação aos objectivos pessoais que pretende atingir. Para além da aceitação e valorização de cada um pelos outros professores, são estabelecidos laços com o grupo de pertença. Como tal, parece ser importante estabelecer uma relação de apoio por parte dos colegas, tendo por base o espírito de equipa. Por vezes surgem horas de insegurança ao professor e este sente necessidade de apoio. E quem melhor que os seus colegas poderá prestá-lo?

De facto, como salienta Vila (1988, p.160) “nos momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, vacilação ou autocríticas, o professor agradecerá poder contar, de forma desinteressada, com o apoio dos restantes colegas sem sentir nem que os incomoda com os próprios problemas, nem que é posto em questão por apresentá-los”. Num contexto de insegurança e de incertezas, os professores necessitam, da colaboração mútua no sentido de “expurgar o isolamento e o individualismo das nossas escolas, sem pôr em perigo a individualidade e a criatividade discordante, capaz de desafiar os pressupostos administrativos, e constituir uma força de mudança. A colaboração apresenta-se como uma solução organizacional para os problemas da escola (...). A colaboração nas tomadas de

decisão e na solução de problemas, será uma pedra angular” (Loureiro, 1999, p.34)

No entanto apesar da importância atribuída às relações interpessoais na situação de trabalho, alguns autores vêm realçando a natureza solitária da actividade docente (Chapman e Lowther, 1982; McLaughlin e outros, 1986); Anderson, 1987; Carvalho, 1991; Gonçalves, 1992; Alves, 1991; Jesus, 1997; Hargreaves, 1998), no sentido de que cada professor se encontra “sozinho” perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais.

Neste sentido, muitos autores consideram que muito há a fazer, pois que é visível que os professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências pedagógicas e humanas.

Para Vieira (1999, p.22), “ o individualismo profissional de que regularmente se acusa os professores é, no actual contexto, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo, necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional. Ele constitui uma referência incontornável da profissionalidade docente num contexto de desenvolvimento e consolidação de um Estado Educador, que assegurava uma protecção simbólica, narrativa e subjectiva de cada um dos profissionais face às vicissitudes dos seus quotidianos profissionais”. O novo individualismo institui complexos sistemas de imbricação entre a pessoa e o profissional e entre a vivência privada e a expressão pública da vivência da profissão.

Nesta linha de ideias, Hameline (1995, p.71) considera que o “individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes”.

Hamon e Rotman (1984) sublinham a falta de amizade e de espírito de grupo dos professores, situação confirmada por Pinel e Cohen (1985) ao evidenciarem a cultura e modo de vida individualizados dos professores. A cultura e o modo de vida dos professores tornam-se individuais, rejeitando o trabalho em

equipa e a identificação com a corporação ou com uma grande causa já não funciona.

Também Correia e Matos (2001, p.105) “consideram que o professor passa mais pelo trabalho sozinho; a maior parte passa pelo trabalho sozinho porque não há nada, ao fim e ao cabo, que implique ou que obrigue a que as pessoas trabalhem um bocado em grupo”.

A institucionalização de um Projecto Educativo comum a todas as escolas do Agrupamento, referente a um problema geral, e posterior elaboração do Projecto Curricular de Turma, referente a tudo aquilo que tem a ver com a turma, pressupunham um maior envolvimento, cooperação, inter-ajuda, novas propostas e inovações de forma a combater o individualismo existente nas escolas. De facto, o Projecto Educativo ao ser gerado em torno de um problema concreto e este estar dependente de valores, convicções e expectativas próprias de cada professor, pretende possibilitar a construção de uma linguagem comum, ou seja a comunicação entre os docentes. Relativamente a esta comunicação, Pereira (2001, p.45), conclui que “sabendo-se que a comunicação no interior das escolas constitui um *problema crónico institucional*, que se traduz pelo isolamento das práticas docentes e por uma ausência de hábitos de partilha de saberes entre os professores, desde logo se adivinha comprometida a possibilidade de construção do Projecto Educativo. Daí que, na maioria das escolas, o Projecto Educativo se transforme num mero instrumento burocrático”.

Para Seixas (1997, p.96) “nas relações com os colegas ressaltam os conflitos por competitividade e os desacordos ideológico-pedagógicos”. Este tipo de situações agudizam-se ainda mais quando a escola recebe um novo professor que pode ser principiante ou não e que traz com ele novas formas de pensar e agir, ou seja novos valores no sentido da inovação que podem não ser bem aceites pelos restantes colegas. A respeito disso, é interessante uma observação feita por uma professora principiante, num estudo realizado por Cavaco (1989, p.163) “nem me ouvem, só pouco a pouco vão vendo o que estou a fazer: não estimulam nada. Que eu ainda hei-de receber uma medalha de cortiça, que as ilusões logo passam. É tudo negativo (...). Parece que já fizeram tudo, que já

experimentaram tudo”.

Nesta área podemos nos deparar com duas possíveis condutas dos professores mais velhos em relação aos mais novos. Se por um lado se assiste a um acolhimento, real ou simulado, simpático e facilitador; por outro lado os professores principiantes deparam-se com uma falta de apoio concreto e eficaz na concepção e execução de tarefas didáctico-pedagógicas. Contrariamente ao que seria de esperar dos professores mais velhos, o apoio a nível pedagógico não se torna efectivo. Segundo Alves (2001, p.146) “constata-se que a *troca de informações* a propósito da acção pedagógica é percebida pelo neo-professor como *muito menos clara*, pois a exígua permuta de *preparação*, de conselhos metodológicos, de reflexões sobre a organização do trabalho, de documentos e de material, vem confirmar que um *acolhimento reservado* se situa num nível ‘sensível’, subjectivo em parte, mas que, numa dimensão de empenhamento pedagógico, apresenta certos obstáculos”. Efectivamente, ao sonhar com uma escola ideal, em que o corpo docente é perfeito, o professor, e note-se que não é preciso ser principiante, basta mudar de instituição, encontra, porém, a solidão. É comum nas nossas escolas e, principalmente nas escolas do 1º ciclo, o professor deparar-se, aquando da sua entrada, com uma dura realidade, em que cada um dos professores leva à prática a sua pedagogia independentemente dos colegas de trabalho. Compreende-se, pois, que o encontro com os professores de determinada instituição é fortemente afectado pela frustração que, em vez de uma escola sonhada, a escola onde deveria existir cooperação, se traduz numa escola do isolamento. Em suma, e no que diz respeito aos professores principiantes, se um primeiro contacto com os colegas da escola é percebido como positivo, tendo em conta o acolhimento e a recepção, já não o é no que diz respeito à compreensão, à consideração, ao apoio e à coragem pedagógica. A este propósito Alves (2001, p.148) conclui que “não pode a Instituição oferecer apoio com uma das mãos, para logo esconder na outra os meios de o concretizar”

Mas, se por um lado existem professores que preferem estar “enclausurados” nas salas de aula, muitos há também que necessitam e procuram estabelecer relações interpessoais saudáveis que conduzam a um processo de

desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, muitos queixam-se da falta de tempo para trabalhar em grupo, para comunicarem, para trocarem ideias e criatividade devido às exigências e à impessoalidade burocrática do sistema e das instituições.

Por conseguinte, a ausência de comunicação efectiva entre os professores no contexto escolar, pode tornar-se num dos principais elementos de tensão e de ruptura que alimentam a crise de identidade. Assim, parece-nos ser indispensável o trabalho em equipa (grupo) de forma a melhorar a qualidade das relações interpessoais e da qualidade da educação, adaptando-o, o mais possível, às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos. Para Jesus, (1997) algum do trabalho em equipa que se vai realizando entre os professores centra-se, principalmente nos conteúdos curriculares e na avaliação dos conhecimentos dos alunos, deixando de lado questões relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, à organização e troca de experiências pedagógicas, às necessidades e expectativas profissionais.

Uma certeza nos resta. Quanto maior for o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos professores, enquanto que quanto mais intensificado e intenso for o relacionamento, o trabalho em equipa, maior gratificação será auferida pelos mesmos.

1.2.3. Deficientes condições de trabalho

O exercício da profissão docente desenvolve-se, hoje, num quadro de manifesta ausência de condições estimulantes à plena realização profissional dos seus membros. A profissão docente apresenta-se como uma actividade sujeita a uma grande instabilidade profissional e a um desgaste físico e psíquico permanente, resultante de deficientes condições de trabalho.

O professor é compelido a exercer a sua actividade profissional dentro de umas condições de trabalho, organizacionais e materiais, que a maioria dos estudos rotula de deficientes ou pobres. Esta situação, nada desprezível do ponto

de vista da insatisfação docente, poderá ser comprovada com uma simples visita às nossas escolas ou com uma consulta ao Relatório Braga da Cruz (1988, p.1236). Segundo o mesmo autor a maioria dos professores consideram as condições de trabalho bastante insatisfatórias. São de realçar os aspectos mais criticados, tais como: “a insuficiência dos espaços (54,1%), a desadequação dos equipamentos (47,2%), a inadequação do número de alunos à dimensão da escola (46,6%), e a insuficiência de pessoal auxiliar (42,5%)”. A juntar a estes aspectos, existe também uma enorme deficiência de equipamentos.

Outros estudos levados a cabo com professores portugueses têm vindo a confirmar a importância das condições gerais de trabalho (Teodoro, 1990; Gonçalves, 1990; Alves, 1991; Jesus, 1997; Seixas, 1997; Prata, 2002), salientando a urgência da sua melhoria, pois, muitas vezes, tais condições não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correcto implementar na prática pedagógica, levando a que um professor inicialmente motivado, possa desanimar e desistir da tentativa de desenvolver um ensino de qualidade. De facto, segundo Jesus (2002, p.23), parece que “o aumento das responsabilidades dos professores não se tem feito acompanhar de uma melhoria efectiva de recursos materiais e de condições de trabalho em que se exerce a docência”

Preocupados com a situação de pobreza em que continua a viver o 1º ciclo, a FENPROF e a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) elaboraram um documento – *Manifesto “Por uma nova escola do 1º ciclo do Ensino Básico* - onde denunciaram os problemas mais comuns deste nível de ensino. Assim, pode ler-se numa das passagens do referido documento que “a maioria das escolas do 1º CEB não dispõe dos equipamentos nem dos recursos pedagógico-didácticos e financeiros indispensáveis à consecução dos objectivos que o país espera que as escolas do 1º ciclo cumpram” (Jornal da FENPROF, 2002, p.24)

Segundo Silva (1999, p.26) “há décadas que o 1º Ciclo do Ensino Básico se vem degradando de uma forma que faz pena, podendo-se afirmar, seguramente, que nenhum trabalhador deste país tem ferramentas e locais de trabalho tão fracos quanto o têm os professores do 1º Ciclo e, provavelmente, já não existirão

habitações com condições tão degradantes como as que têm a esmagadora maioria das escolas onde leccionam. Com escolas isoladas, degradadas, insalubres, bafientas e vazias, (...) qual é o professor que aí poderá desenvolver um bom trabalho, mesmo que ainda lhe reste algum alento para tal?”. Deste modo, a renovação e a inovação pedagógica, tornando-se numa ambição de muitos professores, depara-se com limitações que impedem a sua consecução. Ao serem impostas novas organizações de trabalho e novas funções ao professor, o certo é que o trabalho docente muda radicalmente mas, no entanto, “não se modificaram as componentes principais que permitiriam aos professores repor o seu equilíbrio perdido. Primeiro, porque as nossas instituições escolares continuam a organizar o seu trabalho para ensinar, com base nas horas lectivas como elemento central do trabalho escolar. Não há tempo para educar, para atender pessoalmente estes novos alunos que colocam problemas muito específicos... pedimos aos nossos professores que dêem toda a atenção a crianças com profundos problemas sociais e pessoais, mas não mudamos as suas condições de trabalho para que o possam fazer” (Jesus, 2002, p.7). No entanto, os avanços que, de certa forma se tornam inegáveis, têm-se operado pela força e pela boa vontade dos professores. Apesar dos esforços quotidianos dos professores ainda são pouco reconhecidos socialmente.

Esteve (1995, p.106) denuncia também as deficientes condições de trabalho acrescentando, ainda, que “os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêm-se, frequentemente limitados pela falta do material didáctico necessário e de recursos para adquiri-lo. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem”.

Na opinião de Vroom (1964), a estrutura física do local de trabalho pode até condicionar a interacção entre colegas. Nesta linha, Garcia (1995) considera que, para além da falta de tempo, a arquitectura escolar de natureza modular favorece o isolamento dos professores.

A realização de tarefas simultâneas e de actividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo são consideradas, muitas vezes, como

mentalmente fatigantes. No que se refere ao trabalho docente, a própria O.I.T. (1981), no relatório sobre “Emprego e Condições de Trabalho dos Professores”, chega a reconhecer esta actividade profissional como “profissão de risco”, ao concluir que os professores correm o “risco de esgotamento físico ou mental” face às actuais condições de trabalho, apontando para a falta de recursos, aos problemas de espaço e conservação dos edifícios, penúria de mobiliário, falta de aquecimento, insuficiência de locais adequados para o desenvolvimento de diversas actividades. Também Marujo *et al* (1999, p.19) são da mesma opinião, considerando que “a exaustão dos professores se deve à exposição prolongada a condições negativas e *stressantes*, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional”.

Reportando-nos ao horário de trabalho, “vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor, como causa fundamental do seu esgotamento” (Esteve, 1995, p.108), com possíveis implicações na crise de identidade profissional.

Deste modo, as condições de trabalho tornam-se, na maioria das escolas do 1º ciclo, factores de inibição que impedem a inovação e o desempenho da acção educativa. Se por um lado, a sociedade e o sistema educativo exigem e promovem uma renovação metodológica, por outro lado, não fornecem aos professores os recursos necessários para as devidas concretizações na escola.

1.2.4. Alargamento progressivo das funções dos professores

Durante a história da profissão docente os professores partilhando apenas o espaço escolar com os seus alunos e colegas, tendo como principal missão

ensinar a ler, a escrever, a contar e o ensino da religião, após o 25 de Abril de 1974, viram as suas funções diversificarem-se e alargarem-se ao exterior (agentes do desenvolvimento comunitário, animadores culturais, formadores de adultos, etc.), começando a desempenhar funções para as quais não possuíam qualquer tipo de preparação. Foi a partir desta altura que os professores se começaram a deparar com a multiplicidade de funções. De salientar que, algumas dessas funções já eram desempenhadas, anteriormente, pelos professores do 1º ciclo, embora de uma forma difusa. Neste sentido, Debesse e Mialaret (1980, p.25) acrescentam que “ficaríamos assustados perante as exigências impostas aos professores do futuro caso não lembrássemos que há séculos os professores, sobretudo os primários, longe de limitar sua tarefa à transmissão de um saber, sentem e inclusive sabem que participam, desde sempre, sem medo mas com eficácia, em papéis complexos e delicados na formação da personalidade de seus alunos”.

No entanto, o alargamento progressivo das funções dos professores ultrapassa aquelas apontadas por Debesse e Mialaret surgindo, assim, como resposta à transformação em problemas escolares dos problemas sociais. Esta transformação, tem tendendo, cada vez mais, a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades. Diversos estudos têm vindo a mostrar que esse alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afectam importantes sectores do professorado na generalidade dos países que integram a União Europeia.

A certeza moral e científica reduz a confiança nas certezas concretas sobre o que se ensina na escola, diminui a dependência dos melhores métodos cientificamente comprovados em relação a como ensinar, e torna-se difícil chegar

a um acordo moral, porque é que se ensina o que se ensina. Portanto, o desafio que se coloca aos professores é desenvolver, em colaboração, certezas situadas nas escolas.

A identidade profissional vê-se seriamente questionada pelas múltiplas funções acometidas, e ao mesmo tempo, exigidas quer pelas instituições quer pelos grupos sociais que, na maioria das vezes, se tornam contraditórias. Segundo Bolívar (2005) os professores além de especialistas no seu próprio campo disciplinar, obrigando-os a desenvolver e a cumprir determinados currículos para os quais consideram não ter muito tempo, são obrigados a atenderem ao desenvolvimento moral e pessoal de cada aluno. Além destas funções deverão preocupar-se com os problemas psicológicos dos alunos, servindo de mediadores nos problemas familiares. Devido à inúmera delegação de funções “muitos professores vêm-se forçados a desempenhar novos papéis e a conviver contradições internas entre as suas várias tarefas, como professor, educador, padre, psicólogo, autoridade disciplinar...” (Bolívar e outros, 2001, p.154).

À falta de novas competências para educar perante este inúmero leque de funções, os professores vêm questionada a sua antiga função, perdendo, por vezes, o controle da prática docente. Deste modo, as novas exigências educativas são percebidas mais como uma ameaça do que como uma oportunidade de desenvolver a profissionalidade.

Também Correia e Matos (2001, p.44) consideram que “perante um número heterogéneo de solicitações, os professores tem dificuldade em encontrar soluções que lhes permitam administrar, de uma forma consciente, as exigências a que estão submetidos”.

Alarcão (2004, p.31) através das suas pesquisas verificou que “a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função de seus novos papéis”. Entre estes novos papéis está um muito importante que diz respeito à função de mediação e orientação dos alunos na busca da produção de conhecimentos. Neste sentido, ao professor compete incentivar, facilitar e servir de mediador da aprendizagem dos seus alunos, conduzindo-o a

um novo caminho na busca e na construção da própria aprendizagem.

Uma vontade de racionalização pedagógica e organizativa fez com que, em conjunto, o trabalho não docente tenha duplicado, ao mesmo tempo que o trabalho docente se intensificou com um conjunto de tarefas burocráticas (documentos) retirando, aos professores, o tempo necessário para tarefas mais importantes. Aprofundou-se, assim, a tendência dos professores estarem cada vez mais sobrecarregados de tarefas burocráticas e administrativas, sendo cada vez mais ténue a fronteira entre o que (não) é o conteúdo funcional e a identidade da profissão. A burocratização da profissão é acompanhada pelo aumento de dificuldades ao nível da participação no interior da própria escola, devido à inadequação de horários para realizar as reuniões e à vida autoritária da escola.

Na realidade, os professores são também confrontados e responsabilizados pela gestão do sistema pedagógico-didáctico, desenvolvendo e adequando os conteúdos programáticos às realidades envolventes e estabelecendo uma interacção com os próprios alunos. Neste sentido, Correia e Matos (2001, p.111), afirmam que “num contexto onde a normatividade dos programas que organizam os conteúdos já não permite fazer a economia de um trabalho de adaptação que permita estabilizar a interacção professor-aluno”. Considerada a ambiguidade dos programas, estes dificilmente podem ser encarados como instrumentos de trabalho adaptáveis à intervenção pedagógica, sendo encarados como finalidades ou instrumentos impostos ao trabalho docente.

A investigação levada a cabo por Braga da Cruz (1988, p.1229-1232), dá-nos conta da diversidade de funções desempenhadas pelos professores que para além de ensinarem “são também encarregados de muitas outras actividades de administração, de gestão, de manutenção de instalações, de formação, de inspecção, etc.”, mobilizando também o seu tempo, para além destas, outras actividades extra-escolares: “visitas de estudo (85,4%), as actividades desportivas (59,6%), a animação cultural (42,4%), a actualização pedagógica dos professores (33,8%)”.

Corroborando esta situação, Teodoro (1991, p.39) refere que os professores foram chamados a desempenhar outras funções, para além daquelas

a que já estavam habituados, tais como, “participarem de maneira activa na correcção das assimetrias sociais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património”. Deste modo, “os professores acrescentaram – e, em diversos casos substituíram – à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos” (idem).

Também Esteve (1995, p.109) alerta para a falta de tempo que os professores tem para atender às múltiplas solicitações que, “para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas”.

Além das funções mencionadas, Villa (1988, p.26) acrescenta ainda que se exige “um novo comportamento profissional, uma nova atitude perante os alunos, um conhecimento e habilidades pedagógicas flexíveis, conforme as distintas situações e contextos educativos. Pede-se ou exige-se uma maior cooperação dentro e fora do contexto escolar. Um domínio da matéria e dos métodos pedagógicos, em aspectos organizativos, em saber motivar o trabalho dos alunos. Pede-se ou exige-se um domínio nos aspectos sociais e emotivos, que saiba preparar os alunos para uma integração e participação cívica”. Para mais tarde concluir, que perante tal situação, os professores deverão dominar uma série de destrezas, comportamentos e atitudes.

Referindo-se às funções do professor, Hargreaves (1998, p.17) considera que “globalmente , o seu trabalho é descrito como estando a *tornar-se cada vez mais intenso*, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se multiplicam em condições de trabalho que não conseguem acompanhar estas mudanças e vão, por isso, ficando para trás”.

Perante esta multiplicidade de funções, o professor acaba por se desorientar, preocupando-se mais com o *como ensinar* do que *com o que ensinar*,

ou seja, com procedimentos e técnicas mais do que com conteúdos. Na verdade o professor depara-se com um grande rival “chegada a hora de oferecer informação às crianças ou jovens. Num futuro próximo, mais perto do que nos parece, o papel fundamental da escola já não é quase nada a oferta da informação. Logo, os conteúdos perdem importância, enquanto objectivo central da actividade escolar, como até ao presente tem sido norma nas nossas escolas obrigatórias, porque a escola era o instrumento e canal principal para obter notícias, informações, saberes fora do marco tradicional da família e da igreja. Isto significa que não podemos competir com os meios de comunicação na imprensa, rádio, televisão, Internet, e outros” (Diaz, 1999, p.72).

Para Lopes (2002) a diversidade de funções e de expectativas individuais e sociais, por um lado, e a falta de clarificação de papéis a desempenhar, por outro, quase que obriga os professores na prática a retomarem os modelos tradicionais, nos quais se sentem mais à vontade e, a nível teórico aplicam os modelos normativos.

Acontece que, para além de todas estas funções, é pedido ao professor que prepare os seus alunos para um contexto que não sabemos qual será, para uma sociedade futura, isto é, para o desconhecido pois o que hoje é considerado viável amanhã, pode já não o ser hoje.

A alteração e definição de novas funções acometidas aos professores, desde o passado ao presente, teve, segundo documentos legais (Lei de Bases do Sistema educativo) como principal objectivo melhorar a qualidade da educação. É suposto, então, perguntar se essa diversidade de funções contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino ou, se pelo contrário, conduziu a uma maior instabilidade e insegurança? E em relação aos professores? Será reconhecido a nível social e político o seu esforço adicional ou, se pelo contrário, o não reconhecimento os conduziu a uma crise de identidade profissional?

Enquanto a indefinição de funções se mantiver, isto é, enquanto não se definir bem o que é ser professor, a crise de identidade terá tendência a manter-se.

1.3. Motivações pessoais e formação inicial e contínua

1.3.1. Motivações pessoais para a escolha da profissão

O momento em que se inicia o processo de projecção pessoal numa futura carreira constitui-se num dos períodos de maior questionamento na vida do professor. Deste processo decorrem algumas interrogações pessoais assumindo um carácter íntimo e, essencialmente, privado, embora assumam, igualmente, dimensões sociais, políticas e económicas. Atendendo a todas as interrogações, afinal, porque razão o professor escolhe a sua profissão?

Retomando a história da profissão, mais concretamente na década de 70, Fuller & Bown (1975, p.36) enumeram algumas das motivações para o ingresso na profissão docente: “o desejo de uma ascendente mobilidade social, a falta de interesse por outro campo de actividades, a influência dos seus professores primários e secundários, o facto de a educação ser um valor para a sociedade, o interesse por um campo ou matéria disciplinar, a oportunidade de um auto-crescimento e também as tendências espontâneas”.

Uma década mais tarde, surge uma recessiva, ao mesmo tempo que preocupante, “motivação profissional”. Com efeito, se o acesso ao ensino proporcionava autoridade e prestígio, começa a verificar-se o contrário. Por força das circunstâncias, os professores ao não conseguirem outro destino profissional convertem-se em professores do 1ºCiclo, reduzindo, conseqüentemente, as suas ambições. Assim, a profissão docente acaba por se converter numa *profissão refúgio*. De forma análoga, a comissão de Coordenação da Região Norte (1986, p.126) verifica que “primeiro, muitos professores escolheram esta profissão mais levados pela necessidade do que por gosto ou vocação, e muitos também (...) trocariam, de bom grado, o ensino por outra ocupação, se esta aparecesse”. A inexistência de alternativas noutras profissões conduz à permanência na mesma.

Muitos professores escolhem a profissão sem nunca pensarem em ser professores. Daí, o facto de não se realizarem nesta profissão e permanecerem nela a contragosto, procurando uma identidade pessoal e profissional noutras

actividades (grupo de referência). Por isso, é necessário inverter a lógica da passagem pelo ensino enquanto se esperaram melhores ofertas de trabalho. O facto de muitos professores exercerem a sua profissão não por uma opção vocacional consciente, mas como um recurso, é um factor agravante que inviabiliza, muitas vezes, um ensino de qualidade.

Segundo pesquisas feitas em alguns países, Samper (1990) verificou que, aparentemente, muitos professores argumentam ter escolhido a profissão por falta de outras alternativas e por necessidade. Na pesquisa efectuada por Cide (1985) 28% dos entrevistados escolheram a profissão por vocação.

Segundo Montero (1999) os motivos que conduzem o professor à escolha da profissão podem ser intrínsecos, inerentes ao próprio trabalho, em que a escolha terá já sido feita desde criança; e extrínsecos derivados da conjuntura sócio-laboral no momento da escolha, das recompensas atribuídas (estabilidade, salário, férias...) e da primeira oportunidade de trabalho. Deste modo, entre as professoras destacam-se as razões vocacionais e nos professores as conjunturas do mercado laboral.

Num estudo longitudinal realizado com professores estagiários, Jesus (1996) verificou que o desejo de ser professor e as expectativas de controlo, eficácia e sucesso profissional, foram diminuindo, significativamente, desde o início ao final do período de estágio. Esta diminuição revela que o desejo de experimentar a profissão se transformou no desejo de a abandonar, resultante do “choque com a realidade”. As expectativas iniciais elevadas e, de certo modo, irrealistas, em relação à profissão, revelaram uma certa desilusão e desânimo profissional, conduzindo o estagiário a pôr em questão a sua competência e a sua vocação.

Num estudo realizado por Valente & Bárrios (1986) em seis universidades portuguesas, numa população de 568 alunos a frequentar os cursos de formação inicial, os autores concluíram que as razões pelas quais os alunos pretendiam frequentar cursos para a docência, residiam no desejo de ser útil, contribuindo para o benefício da humanidade e de usar as suas capacidades e iniciativa no trabalho com jovens.

Torna-se extremamente importante a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão, tradicionalmente ligadas ao dom e à motivação interior - vocação. Quando a aspiração pessoal é concretizada, pode revelar uma “performance” académico-secundária mais forte que aquelas pessoas que enveredaram por outras carreiras. Por isso, uma escolha consciente e interior produz efeitos positivos sobre a aquisição de conhecimentos e competências para o ensino. Seria, pois, ocasião para perguntar: todo o indivíduo, desde que possua conhecimentos e competências para o ensino, disporá de potencialidades requeridas para uma profissão que cada vez mais se depara com exigências a todos os níveis? A resposta pode gerar algumas controvérsias pois, se por um lado, para o exercício da profissão é necessário um empenhamento ético profundo de que só o professor motivado interiormente será capaz, por outro lado, é necessária habilitação académica e preparação científica, bem como uma actualização científico-pedagógica contínua e inovadora.

Neste enquadramento motivacional interior, Benavente (1990, p.187), realizou um estudo, através de entrevistas, com 30 professoras, apurando cinco categorias para a escolha da profissão: “a vocação, razões económicas, razões sociais ligadas à condição das mulheres, razões familiares e outras”.

É interessante constatar que a categoria vocação nos aparece em primeiro lugar, continuando, com maior percentagem nos estudos de Cruz e outros (1990). Da mesma forma, Gonçalves (1995a, p.162-163) considera que “à opção de carreira está associado o problema da vocação”, acrescentando ainda que na decisão das professoras pesaram ainda “o sempre ter sonhado ser professora (20,6%), gostar da profissão (36,8%), gostar de trabalhar com crianças (31,8%).

Nesta linha de investigações, Silva (1994, p.86-87), no seu estudo de caso com seis professores no primeiro ano de docência, no distrito de Faro, encontrou sete motivos de opção pela profissão: “gostar de crianças (5), gostar de línguas estrangeiras (4), vocação para a profissão desde muito cedo (3), gostar de comunicar com os outros (3), influência dos pais (3), gostar de ajudar os outros (3), influência de uma professora (1)”. Podemos verificar nestas declarações uma mistura de motivações intrínsecas e extrínsecas para a escolha da profissão.

Na verdade, independentemente, das razões da escolha da profissão, os professores terão de se enfrentar diariamente com problemas, exigências, solicitações, sem qualquer tipo de atracção e incentivos situando-se num visível grau de degradação profissional. A maioria dos estudos indicam que cerca de metade dos professores, e mais os homens que as mulheres, acedem à profissão com motivações negativas (Boutinet, 1987; Vila, 1988; Mandra, 1984; e outros). Aliás, segundo Vila (1988) as motivações negativas são superiores ao imaginado. Após o acesso à profissão muitos deles mudam o seu discurso. A problemática principal no que concerne às motivações pessoais positivas ou negativas é, de facto, o seu carácter estereotipado, conduzindo a uma maior discrepância entre o sonhado e o realizado.

Algumas investigações (Calderhead e Shorrock, 1997; Kyriacoue outros, 1999; Flores, 2002) têm demonstrado que a motivação intrínseca e o compromisso (pessoal) para se tornarem professores constituem características distintivas no modo como os professores se colocam face à profissão.

A escolha da profissão acontece, muitas vezes, por um processo de projecção pessoal numa carreira futura e por identificação com membros de um *grupo de referência*, neste particular, os professores do 1º ciclo. Na linha do que refere Dubar (1998) poderemos enquadrar esta escolha na teoria da socialização antecipada, em que as escolhas que trazem consigo, a atracção e o entusiasmo por referência a alguém.

Nalguns casos, e como confirmam os dados do Relatório de Braga da Cruz (1989) o ingresso na profissão docente entendida inicialmente como instrumento de emancipação familiar e obtenção de recursos económicos, o que foi circunstancial e acidental transformou-se depois em vocação assumida.

1.3.2. Formação inicial e contínua

Tendo em conta a diversidade de funções que os professores devem desempenhar e às quais já fizemos referência, uma questão se nos coloca: será

que a formação inicial e contínua preparam, suficientemente, os professores para darem resposta a todas essas solicitações? Para a maioria dos analistas e, em grande parte para os professores em exercício, o modelo actual de formação inicial encontra-se, em parte, desfasado, da realidade das escolas e das necessidades dos professores.

Oscilando entre dois pólos: o disciplinar, centrado no saber das disciplinas e o pedagógico dirigido a proporcionar modos de ensinar e gerir uma aula, a formação inicial não corresponde às necessidades pedagógicas uma vez que se desenvolve dentro de um modelo excessivamente teórico com desconexão com a prática. Assim, primeiro iludidos pelos ideais da formação, depois desenganados e, por fim, com uma prática que é mais orientada pela escola do que pelos ideais, os professores entram em paradoxo entre a opinião e a acção, entre as teorias pessoais sobre educação e prática educativa real.

A fase de ingresso na profissão docente vê-se condicionada “pela capacidade de elaboração de um reportório pedagógico de base e pela qualidade das relações com os alunos, domínios em que os professores iniciantes notam a existência de *lacunas na formação* recebida” (Alves, 2001, p.152). Por isso, a identidade de base (professor do 1º ciclo) choca com as exigências do exercício profissional (atender à heterogeneidade de cada aluno, colocar ordem e impor regras, ensinar, etc.) e cria no professor principiante a primeira crise de identidade profissional. Como afirma Esteve (1995, p.100) “Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade” ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares”.

Neste entendimento, Roldão (1992, p.606) considera que “os modelos de formação inicial apresentam-se num formato de cariz predominantemente escolarizante pelo que dificilmente se articulam com uma perspectiva de formação em contexto. Por outro lado, os saberes científicos e pedagógicos trabalhados na formação inicial apresentam, na generalidade, escassa articulação com a realidade da vivência futura dos docentes e até com os saberes efectivos que lhes

virão a ser requeridos na prática profissional”. Argumenta-se ainda, muitas vezes, que a formação dita “teórica” se desactualiza rapidamente, sendo adquirida já desenraizada da realidade e, por isso, revelando-se, pouco operacional na prática profissional.

Um dos problemas com que se deparam os professores é precisamente a adesão da formação inicial a modelos de tipo transmissivo que, como defendem alguns autores, é aquele que menos favorece a modificação das representações, competências e disposições pessoais, objectivo de toda a prática de formação, que se desenvolve em torno de objectivos e conteúdos previamente definidos, não tendo em conta as crenças e as concepções prévias dos sujeitos em formação. Acresce a este problema, a existência de condições estruturais e funcionais, nomeadamente a dissociação no espaço e no tempo entre formação teórica e prática pedagógica, que possibilitam a expressão do fenómeno do “optimismo irrealista”. Consequentemente, os futuros professores, acabam por manifestar uma consciência de abandono e de isolamento que desfaz muitos sonhos de realização e de inovação alimentados pela formação inicial. Na realidade esta situação repete-se constantemente pois, professores que foram preparados para uma disciplina específica (Francês ou Inglês), não conseguindo colocação na área da mesma, optam pelo 1ºCiclo, deparando-se com situações inimagináveis. E a crise de identidade profissional manifesta-se, não só ao longo do exercício profissional mas sim à entrada na profissão. Esta primeira crise conduz o professor a sentimentos de angústia e impotência, o pôr-se em questão e, noutros casos, pode provocar sérios problemas ou, pelo contrário como saída, reformular a primeira identidade numa “segunda identidade”.

Um número significativo de investigações (Gruwez, 1983; Martínez, 1994; Alves, 1991) realizadas em vários países e, nomeadamente em Portugal, demonstram a crescente preocupação com as necessidades de formação que revelam não corresponder às expectativas e necessidades dos professores, assistindo-se a uma crítica bastante acentuada no que concerne aos objectivos, aos conteúdos e às estratégias utilizadas. No entanto, Esteve (1995, p.118) considera que o problema não reside na falta de preparação “no domínio dos

conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis”.

Para Nóvoa (1995, p.22) o “epicentro da crise da profissão docente” situa-se precisamente na “existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino”. No entanto, se considerarmos que o termo crise de identidade corresponde a ruptura e, ao mesmo tempo, a decisão, poderá ser assumida “como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuro dos professores” (idem, p.23).

Como afirmam Correia e Matos (2001, p.182) “este confronto entre a visão idealizada da vivência profissional e a vivência da própria profissão é sempre encarado como um “desfasamento” entre duas realidades onde uma serve de referência à denúncia da outra, estando ambas em permanente oposição, colisão ou choque”. Por consequência, é necessário um afastamento de modelos de formação normativos, tecnicistas que levam os professores a iniciar a sua vida profissional em função dum estereótipo do professor ideal. Em alternativa, são necessários modelos de formação mais flexíveis, que enfatizem as situações concretas de prática pedagógica, enfatizem a ligação à realidade social, incentivando à inovação, à auto-aprendizagem, à tomada de decisão e à autoconfiança do professor. Os professores principiantes não se encontram preparados para enfrentar uma realidade que não corresponde às expectativas daquilo para que foram formados.

Na verdade, e como afirma Jesus (2002, p.9) “pedimos hoje aos professores que façam um trabalho mais educativo que académico; no entanto, as nossas instituições de formação ainda não assimilaram as novas responsabilidades dos professores. Efectivamente, a nossa sociedade pede-lhes hoje que facultem educação sexual, educação para a saúde e para a vida, prevenção da toxicodependência, educação para a paz e aceitem muitas outras responsabilidades educativas. Mas raro é que os novos conteúdos tenham sido

incluídos nos programas de formação inicial de professores”. Estes são apenas alguns dos aspectos e dificuldades com que se tem deparado a profissão docente e, aos quais não tem sido dada a importância necessária no sentido de colmatar certas dificuldades, desilusões e angústias.

Nesta linha de ideias, também Esteve (1995, p.100) se refere à formação inicial como desajustada à realidade quotidiana das escolas, afirmando ainda, que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho”.

Tal como Nóvoa (1995) e Correia e Matos (2001), também Vieira (1999, p.182) admite “este confronto entre a visão idealizada da vivência profissional e a vivência da própria profissão é sempre encarada como um “desfasamento” entre duas realidades onde uma serve de referência à renúncia da outra, estando ambas em permanente oposição, colisão ou choque”.

Este “choque da realidade” é acompanhado de sentimentos de medo e insegurança face à realidade envolvente, uma vez que os professores se deparam com uma profunda contradição entre o ideal criado pela formação inicial e o real do trabalho nas escolas; entre o *eu real* (o que é diariamente na escola) e o *eu ideal* (o que queria ser ou pensa que deveria ser). Normalmente esta situação decorre dos problemas com que o jovem professor se depara na sala de aula, relacionados com o controlo dos alunos, conduzindo-o à adopção de atitudes de custódia, em detrimento da autonomia individual dos alunos. É nesta altura que os professores com mais tempo de serviço intervêm no sentido de reforçar o poder na sala de aula, aconselhando o jovem professor tendo por base a rotina e a tradição da escola.

Tendo em conta que a formação profissional só faz sentido em contexto, é legítimo perguntar o que se deverá fazer na prática pedagógica para permitir a inserção do futuro docente nas actividades e no contexto da profissão? É evidente que uma simples participação progressiva e pontual em aulas de diversos

professores, com um tempo reduzido, não irá resolver ou, pelo menos, colmatar algumas das dificuldades. Várias seriam as condições necessárias desde o contacto efectivo e regular com o decorrer da aula, a participação nas reuniões de ano e de docentes, o envolvimento na preparação do ano lectivo, a planificação em grupo e o contacto com os pais.

Neste sentido, Pimenta (1999, p.28) acrescenta ainda “o conhecer directamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, recolher dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projectos nas escolas, conferir os dizeres de autores e dos média, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores”, contribuindo para a construção da identidade profissional.

Mas se algumas soluções são apresentadas os problemas que advém da falta de preparação para a profissão continuam a prevalecer. Segundo uma investigação levada a cabo por Huberman (1989) alguns professores declararam não ter tido qualquer ponto de referência, não terem podido contar senão consigo próprios, sem apoio, sem preparação. Outros, denunciaram de inadequada, coerciva e inútil a formação adquirida. Todavia, para lá destas opiniões, existem professores, embora em minoria, que consideraram a formação bastante positiva. Tendo em conta as opiniões registadas, Huberman (1989, 323), conclui que “a formação inicial dispensada é frequentemente *considerada* insuficiente, quando não francamente nociva no início de carreira”.

O apoio que deveria ser fornecido no início da prática profissional condiciona um maior ou menor “choque com a realidade”. Os diplomas legais (Decreto-Lei nº139-A/90), mais uma vez não regulamentados, previam um acompanhamento dos professores principiantes pelas instituições formadoras, ou por formadores das próprias escolas em que trabalhavam. Assim, e segundo a investigação levada a cabo por Watson, Hatton, Squires e Soliman (1991), é extremamente importante o suporte social (apoio) para a superação do impacto

causado no início da profissão. Segundo os resultados dessa investigação, os professores a quem foi fornecido maior apoio apresentavam uma maior tolerância ao “choque com a realidade” e uma maior satisfação profissional, como acontece nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Segundo alguns autores, a formação contínua, entendida habitualmente como “reciclagem” dos professores, só contribui para incrementar a crise de identidade, ao invés de a construir, uma vez que subordina o desenvolvimento profissional às mudanças impostas. Tal como afirma Nóvoa (1995, p.22) “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, etc.). A forma como o estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente”.

Com as várias transformações ocorridas na sociedade bem como a implementação da Reforma educativa em 1990 foram realizados uma série de cursos de formação administrados principalmente a partir dos centros de formação com vista a alcançar os objectivos e o êxito da dita reforma. Enfim, como afirma Canário e Correia (1999, p.141) “a formação obrigatória e massiva, colocou todos os professores numa posição de défice e contribuiu para uma rápida desvalorização do valor da formação profissional. Em vez de uma solução para o problema da crise de identidade dos professores, a sobrecarga de formação parece ter vindo a agravar o problema já existente.” Por isso recorrer à formação de professores como um meio instrumental para por em prática os currículos desenhados previamente, dando cumprimento aos objectivos estipulados na Reforma, e sem consultar os demais intervenientes, não poderá consolidar-se num projecto amplo de mudanças educativas. Desta maneira, a Reforma não teve em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores uma vez que, em primeiro lugar se preocupou com a adaptação dos professores às novas exigências do posto de trabalho, colocando-se à margem das necessidades individuais e profissionais.

Nesta linha de ideias Gather Thurler (2004, p.17), considera que, nestes casos, são postos em marcha uma diversidade de programas de formação de professores, “como se o significado da mudança pudesse ser objecto de estratégias argumentativas ou de esforços de formação desligados de um contexto quotidiano, de um significado de trabalho, dos conhecimentos, da escola, e da vida”.

Numa visão pessimista e metafórica, Monteiro (2000, 14) aponta que a formação “na realidade quando não é carrossel de ‘cadeiras’ que se atropelam - doutrinárias, insaciáveis, alucinantes - a formação *docente é fooding micro-ondas*, ‘muito giro’ e ‘extremamente’ ... *pedagogicamente*. O academismo e o didáctico da formação docente são causa e álibi, ao mesmo tempo, do desprezo da teoria e da miopia funcional generalizados entre os professores, configurando um certo analfabetismo profissional”.

Note-se, contudo, a advertência de Perrenoud (1993) ao emitir uma ideia mais optimista da formação de professores, considerando que esta se pode constituir, por um lado, como salvação dos males do ensino e das crises sociais e, por outro lado, como renovação das economias e difusão das novas tecnologias. Por mais eficaz que seja a formação, ela é, inevitavelmente, condicionada pelas contradições e limites inerentes aos contextos complexos do sistema educativo.

O exercício profissional dos professores exige, cada vez mais, uma nova atitude pedagógica, um novo estar em educação que faça dela uma oportunidade, não só para adquirir conhecimentos, mas também para desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social. Face à diversidade cultural das sociedades e das populações escolares os professores vêem-se confrontados com a necessidade de responder a um conjunto de novos fenómenos de origem social, económico, cultural e relacional. Como afirma Esteve (1992, p.155) “se há conflitos no ensino, parece mais razoável formar os professores com as destrezas suficientes para enfrentar esses conflitos, reconhecendo a sua existência”. Neste sentido, uma vez que tanto a escola como as funções dos professores sofreram alterações, o correcto e normal será alterar a formação, adequando-a à realidade actual. Tendo em conta a crescente informação veiculada pelas Tecnologias da

Informação, pela televisão, pela rádio, pela imprensa, pelos meios de comunicação, etc., é evidente que o professor já não pode “ser considerado como o único detentor dum saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se dalgum modo, parceiro colectivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança. É também indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos (Delors, 1996, p.165-166).

Numa consulta pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Artº35), constatamos que a formação contínua nasce com a finalidade de “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão (...) docente”. Perante esta afirmação uma pergunta se coloca: até que ponto este modelo de formação tem potencializado a indispensável e necessária “actualização de conhecimentos e competências profissionais”?

Não há dúvidas que se tem assistido a um crescimento acelerado da oferta de formação contínua, mas os propósitos da centralização da formação nas escolas e nas práticas profissionais dos docentes foram gorados, uma vez que não corresponderam em absoluto às expectativas dos professores. Verificou-se uma elevada oferta de formação mas centrada, quase sempre, nos professores individualmente considerados e não nas escolas.

Perrenoud (1999), ao abordar a questão das transformações na sociedade actual e suas contradições, tira daí algumas lições para a prática da formação, uma vez que esse contexto aponta para a necessidade de uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação como prioritárias.

Desta forma, torna-se necessário rever a formação que, no entanto, desempenhou um papel muito importante nas duas últimas décadas, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a consagrou. Portanto, terá de ser revista tendo em conta a experiência acumulada bem como uma revisão exigente das práticas.

Neste sentido, o que se pretende é que o professor passe de um mero transmissor de conhecimentos ou executor de currículos para assumir uma

posição de profissional responsável e reflexivo. Assim, e como afirma Nóvoa (1991, p.123) “pressente-se a emergência de um *novo paradigma na formação de professores*” rejeitando uma visão tecnicista da formação “primeiro, porque ela ignora a complexidade actual da intervenção pedagógica; segundo, porque ela dificulta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; terceiro, porque ela impede os professores de assumirem uma atitude crítica em relação aos valores políticos e ideológicos dominantes”. Deste modo, o mesmo autor, alerta para uma *perspectiva crítico-reflexiva*, que oriente e forneça os meios necessários ao desenvolvimento reflexivo a nível pessoal e profissional.

O movimento internacional que valoriza a formação de professores reflexivos, entende que, também os futuros professores sejam ajudados, durante a formação inicial, a interiorizar a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam. Neste sentido, a formação deverá ser entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, o “tornar-se” professor, ao invés do enganador processo de ensinar como ensinar. A vertente pessoal torna-se numa questão muito importante uma vez que a formação deverá contribuir para o seu próprio desenvolvimento, adquirindo competências que permitam uma maior possibilidade de sucesso e bem-estar profissional.

Atendendo à crise de identidade que alguns autores apontam como consequência do tipo de formação desajustado, esta poderá contribuir, caso seja remodelada, para atenuar aquela, ajudando os professores a ultrapassar com sucesso os desafios do dia a dia recorrendo a um tipo de formação centrada na escola, direccionada e organizada, de uma forma espontânea, por grupos em contexto sócio-institucional, indo ao encontro de práticas de co-formação. Segundo Flores (2005, p.141) a formação centrada na escola considera “as experiências dos indivíduos, permite uma melhor articulação entre a política de desenvolvimento das competências e os objectivos da organização, responsabiliza mais os trabalhadores, são mais económicas, aumentam as possibilidades de interacção sociocognitivas num contexto relacional simétrico e contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Outros autores partilham da mesma opinião de Flores (Jesus e Vieira, 2000; Pacheco, 1999; Correia, Lopes e Matos, 1999), considerando que a formação deve ir ao encontro das necessidades formativas dos professores, centrando-se nos problemas reais dos mesmos e, nomeadamente, das escolas, ou seja, uma formação centrada na própria escola.

A jeito de conclusão, temos assistido, ao longo de várias décadas, a uma separação nítida da formação inicial e da formação contínua, como se se tratasse de uma compartimentação. Torna-se emergente pensar a formação do professor como um projecto único englobando a inicial e a contínua, uma vez que o professor é um intelectual em processo contínuo de formação, transformando a formação inicial num primeiro nível de *redes* de formação contínua. Segundo Ruivo (1999, p.19) a formação contínua “deveria começar por valorizar a experiência do professor, visando-se a abordagem directa dos problemas, das questões do profissional em situação profissionalizante, incluindo esta, a pessoa e a situação em que ela se encontra”.

CAPÍTULO IV

**FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA E
PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO**

1. Delimitação do problema

A problemática que decidimos estudar – Crise de identidade profissional dos professores do 1º CEB – reveste-se de uma importância considerável, tendo em conta as exigências e as rápidas mudanças ocorridas neste nível de ensino, conduzindo os professores a uma sobrecarga considerável, a uma indefinição de funções, a perda de prestígio e de autoridade

A revisão da literatura específica alertou-nos para um conjunto de factores determinantes da crise de identidade profissional, realidade acompanhada de uma diversidade de manifestações negativas.

Julgamos, pois, de interesse analisar o problema num contexto sócio-político e educativo que muito nos diz, sobretudo pela sua projecção e influência na nossa actividade profissional.

2. Objectivos do estudo

Numa altura em que se questiona a existência de uma crise de identidade profissional nos professores, julgamos importante reflectir sobre as questões da mesma. Deste modo, em consonância e à luz da definição do nosso problema, propomo-nos prosseguir alguns objectivos:

- 1º compreender o professor no seu todo, partindo de algum conhecimento do passado;
- 2º indagar a existência de um conceito específico de professor;
- 3º verificar o reconhecimento e o prestígio actual da profissão;
- 4º perceber a reacção dos professores face às diversas mudanças actuais;
- 5º conhecer os contributos e as expectativas dos professores face à formação;
- 6º perceber a reacção dos professores face à multiplicidade de funções;
- 7º conhecer a relação que cada professor mantém consigo próprio e com os vários intervenientes no ensino (alunos, pais, comunidade, escola e colegas);

8º reflectir sobre os principais factores que estão na base da crise de identidade profissional;

Para além dos objectivos já apontados, relacionados com a pertinência e actualidade do tema em questão, outros há, de natureza pessoal e profissional que poderão constituir um incentivo à prossecução da nossa tarefa, nomeadamente: a auto-realização profissional, a realimentação da nossa curiosidade intelectual pelos problemas dos professores e o alargar do nosso conhecimento acerca da vida profissional docente, debruçando-nos na figura do professor como profissional em evolução.

3. Opções metodológicas

Esta investigação enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, com recurso à entrevista semi-directiva. A expressão “investigação qualitativa” só começou a ser usada depois de 1960 mas, tem vindo a ganhar relevo como estratégia de investigação, no estudo das questões educacionais. Tendo por base uma perspectiva hermenêutica e interpretativa, ou seja, a partir da indução permite compreender os fenómenos, nomeadamente os fenómenos educativos.

Segundo Lüdke e André (1986, p.18) o estudo qualitativo desenvolve-se “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”. Neste contexto, torna-se relevante atender às e conhecer as histórias que os professores contam e que nos ajudam a compreender como vêm e vivem o seu trabalho, as mudanças ocorridas a todos os níveis e as suas relações interpessoais, contextualizadas num espaço e num tempo real.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47) a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais:

- o ambiente natural constitui a fonte directa de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados;
- a sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar,

minuciosamente, os dados recolhidos;

- os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, e não com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente;
- o significado das coisas, ou seja, o porquê, o quê e o como é vital na abordagem qualitativa.

No entanto, “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiem estas características com igual eloquência” (idem).

Nesta linha de ideias, também Denzin Y Lincoln (1996) admitem a existência de quatro fases na investigação qualitativa, que se tornam fundamentais: uma fase de preparação, planificando e reflectindo acerca das etapas seguintes; uma fase de trabalho de campo e, por fim, uma fase analítica e informativa. Tendo em conta as fases anteriormente descritas, tivemos a preocupação de fazer uma pesquisa bibliográfica credível e actual, que nos ajudasse a preparar as fases seguintes. Essa recolha serviu-nos de apoio à organização e elaboração de um guião, que serviu de base à realização das entrevistas. Numa segunda fase, passamos ao trabalho de campo, realizando as entrevistas.

Consideramos que a entrevista é a que melhor se enquadra neste estudo pois, é através do discurso dos professores que procuramos o verdadeiro sentido por eles atribuído à profissão de professor, ou seja, ao ser, ao actuar e ao viver do professor, na actualidade, sempre num contexto de descoberta e de reflexão. Por isso, assumimos a posição de investigadora interpretativa, uma vez que procuramos compreender, sem avaliar, as posições e argumentos apresentados pelos professores para justificarem a sua opinião.

Tendo em conta que qualquer metodologia deve ser escolhida de acordo com os objectivos traçados para a investigação, bem como, de acordo com o tipo de resultados que esperamos e o tipo de análise que pretendemos efectuar, consideramos que o recurso à entrevista semi-estruturada, entre outras, seria o

mais viável, uma vez que todos os entrevistados terão os mesmos pontos de referência. Além disso, permite “alguma cumplicidade entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando o desenvolvimento da entrevista. Estas entrevistas possibilitam também uma maior flexibilidade no desenvolvimento, uma vez que permitem, ao entrevistado, exprimir-se com alguma profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Tratando-se de um processo bastante aprofundado e detalhado, ficamos com “a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), permitindo-nos aceder aos pensamentos dos entrevistados, através da expressão das “suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, (d)as suas interpretações ou (d)as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Relativamente à entrevista, procedeu-se à sua estrutura, seleccionando os temas a abordar, as escolas do agrupamento onde seria aplicada, o tempo disponível e o universo dos entrevistados. Em sequência, elaboramos um guião (anexo 1) constituído por um conjunto ordenado de questões semi-abertas, ou seja, parte da resposta fixa e outra livre, contendo os assuntos a tratar.

No que concerne à preparação da entrevista, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem acessível, as questões claras, simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão dos conceitos a abordar, os quais iam de encontro às realidades dos professores.

As entrevistas decorreram durante os meses de Abril e Maio de 2007, nos locais de trabalho dos professores, de forma individual, demorando, conforme os casos, isto é, a disponibilidade, o à vontade, o conhecimento geral e as características individuais de cada entrevistado, entre 1h a 3h. Os entrevistados não pretenderam o anonimato quer pessoal quer da própria escola, por isso, os nomes apresentados corresponderão sempre à realidade.

4. Caracterização da amostra

Encarando esta investigação como uma oportunidade para reflectir sobre a identidade profissional dos professores que, neste momento, está a atravessar uma fase de ruptura e indefinição, circunscrevemo-la ao grupo profissional dos professores do 1º CEB e ao contexto organizacional onde trabalham: as escolas do Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda. A razão da escolha deve-se ao facto de aí estarem integradas escolas do 1º CEB que, embora não se distanciem muito umas das outras, se deparam com realidades completamente diferentes.

Dadas as características deste estudo e tendo em conta a trajectória de vida dos professores, ou seja, as etapas da carreira a que se refere Gonçalves (1990) e Huberman (1989), optamos por seleccionar os professores segundo os seguintes critérios:

- ter entre 5 a 7 anos de serviço;
- ter entre 8 e 15 anos de serviço;
- ter entre 15 e 25 anos de serviço;
- ser professor do 1º CEB;
- ser titular de turma;
- interesse dos professores em serem entrevistados.

Decidimos que se deveria agrupar os professores em três classes, em função do número de anos de serviço ou de experiência, afim de podermos, sempre que possível, fazer ao mesmo tempo um estudo comparativo das reacções, das opiniões e das atitudes face às rápidas mudanças ocorridas a todos os níveis que, vieram a destabilizar e a afectar o normal funcionamento das escolas e a ameaçar a identidade profissional dos professores, conduzindo-os a uma verdadeira crise de identidade profissional.

O quadro seguinte apresenta as características dos professores entrevistados.

Quadro 3. Caracterização dos professores

Professores					
Nome	Nome da escola	Habilitações	Situação profissional	Tempo de serviço	Ano que lecciona
Fernando	EB1 Redonda - Madalena	Licenciatura	Q.Z.P	6 anos	3º ano
Sandra	EB1 Chãos - Bitarães	Licenciatura	Q.Z.P	7 anos	3º e 4º
Raquel	EB1 Redonda - Madalena	Licenciatura	Q.Z.P	9 anos	2º ano
Mabilda	EB1 de Paredes	Licenciatura	Q.E.	11 anos	4º ano
Manuela	EB1 Redonda - Madalena	Licenciatura	Q.Z.P	19 anos	1º ano
Beatriz	EB1 de Paredes	CESE em Ed. Especial	Q.E	25 anos	1º ano

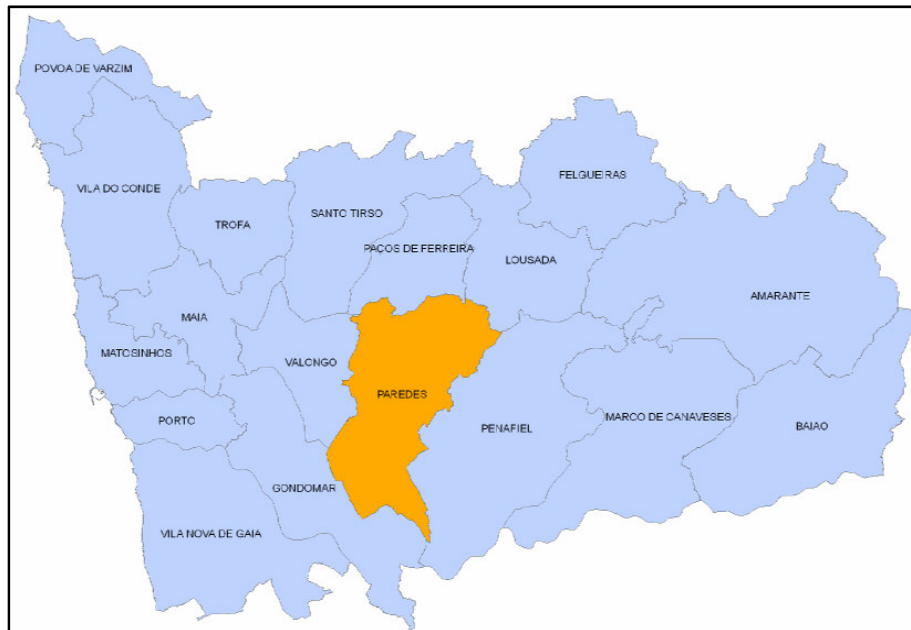
De salientar que o estudo sofreu algumas alterações no que diz respeito à selecção dos entrevistados. Não foi possível aplicá-lo na escola onde trabalhamos, bem como numa outra escola, uma vez que os professores que aí leccionam não se encontram dentro das características e critérios de selecção. Daí o facto de nos limitarmos apenas às restantes três escolas do agrupamento, incidindo o maior número de entrevistados nas escolas com maior número de turmas.

Das seis entrevistas previstas, uma delas sofreu alterações, não tendo sido efectuada por falta de interesse e indisponibilidade da entrevistada e, por isso, optei pela sua substituição, o que não foi muito fácil pois, já todas as entrevistas tinham sido realizadas e, na última da hora, tive de contactar outro entrevistado que pudesse corresponder aos critérios de selecção, o qual se mostrou bastante receptivo.

4.1. O Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda

4.1.1 – Caracterização Contextual

Quadro 4. Enquadramento Territorial do Concelho de Paredes no Distrito do Porto



Fonte: SNIG—IGEO: WWW.igeo.pt

Paredes integra-se na região do Vale do Sousa.

Este Concelho localiza-se na Região Norte, em Portugal Continental, sub-região Tâmega e pertence administrativamente ao Distrito do Porto, posicionando-se de forma contígua à recentemente criada Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), distando a Cidade de Paredes 30 Km em relação à Cidade do Porto.

O Concelho tem 83.376 habitantes distribuídos por uma área de 156,29 km², perfazendo uma densidade populacional de 545 hab/km². No entanto, a nível interno, existe grande heterogeneidade na distribuição da população pelas Freguesias do Concelho. Atendendo aos efectivos populacionais por Freguesia,

Castelões de Cepeda, onde se localiza a sede de Concelho e a escola sede do nosso Agrupamento, apresenta 7.298 habitantes

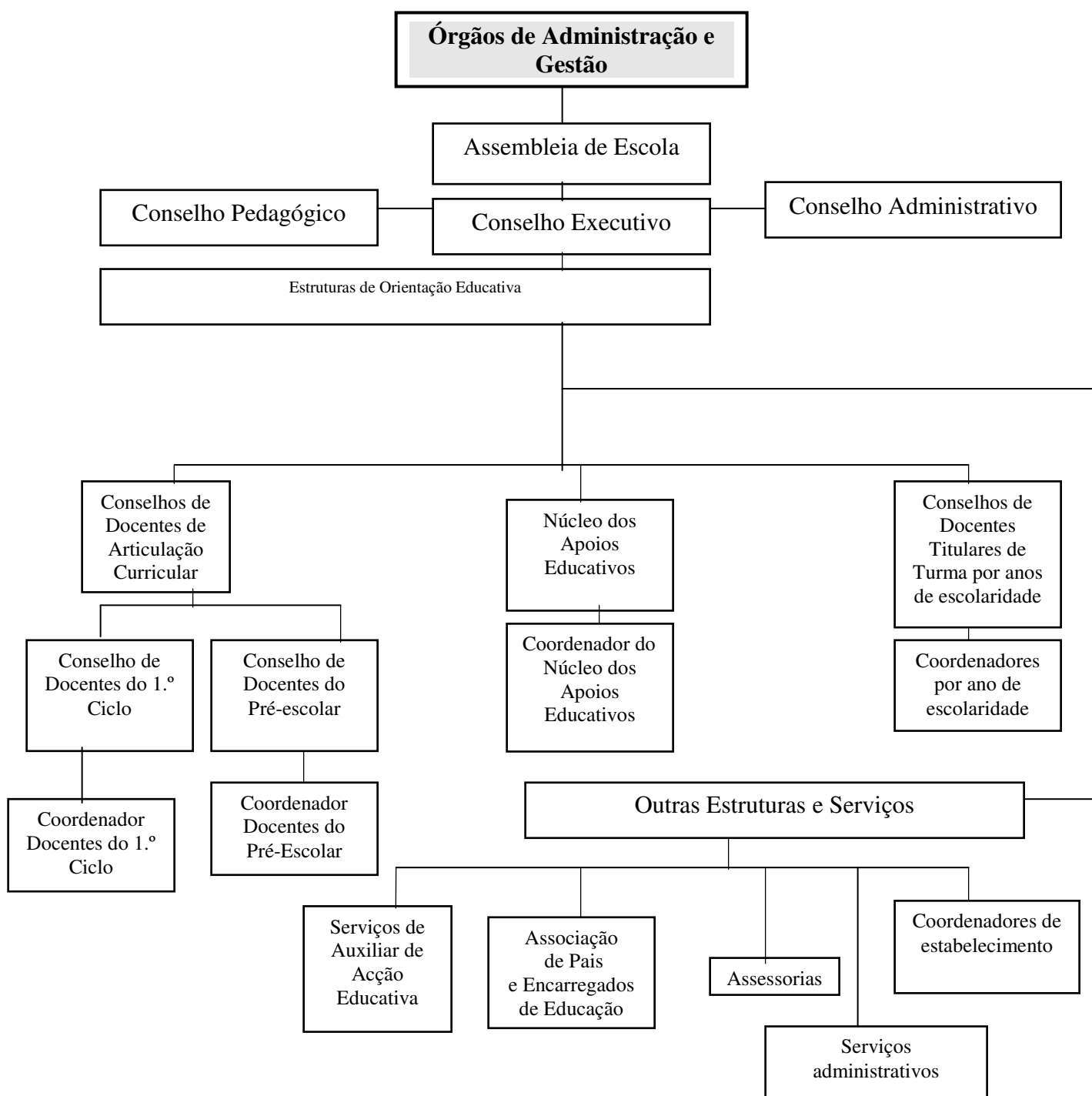
Tem vindo a registar um aumento significativo e constante no número de residentes desde 1960 até à presente data, pelo que em 2001 os Censos indicavam uma quase duplicação da população recenseada em 1960.

O concelho de Paredes e nomeadamente a cidade regista, nos últimos anos, níveis elevados de crescimento urbano no contexto regional do Vale do Sousa, com todas as implicações que daí possam advir para a resposta educativa que é necessário proporcionar, a uma cidade onde a regeneração da população é ainda garantida pelo facto do número de jovens ser superior ao número de idosos.

4.1.2. Caracterização do agrupamento

4.1.2.1. Caracterização Organizativa (Organograma)

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

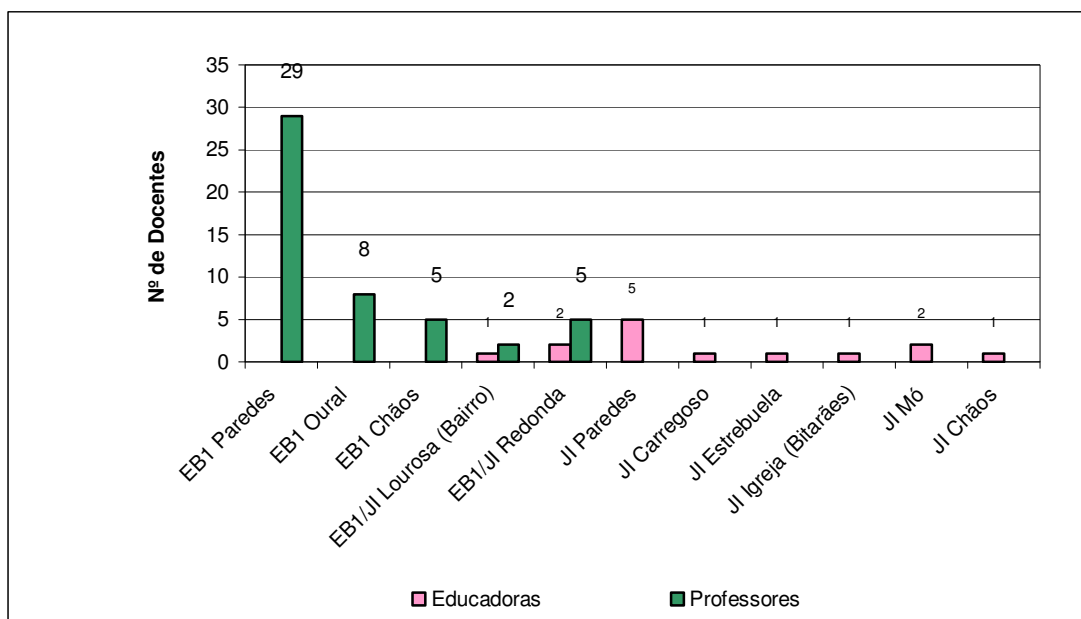


4.1.2.2. Caracterização dos Recursos Físicos e Humanos do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Castelões de Cepeda, é constituído por treze estabelecimentos de ensino, sendo cinco as escolas do Ensino Básico e oito os Jardins-de-Infância, como a seguir referimos:

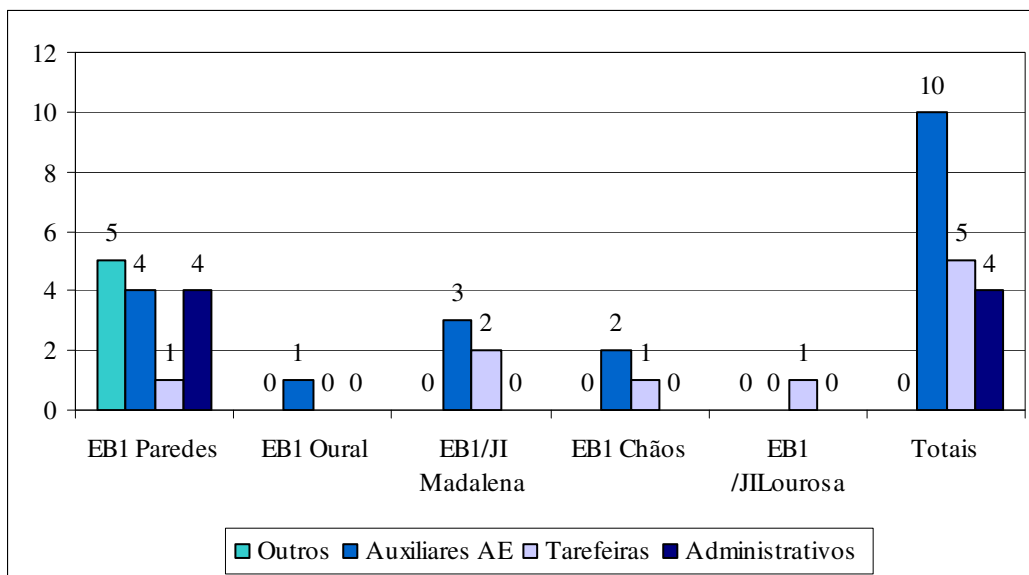
- E.B. 1 de Paredes – Castelões de Cepeda
- E.B. 1 de Oural – Castelões de Cepeda
- E.B. 1 de Chãos – Bitarães
- E.B. 1 / J.I. de Lourosa – Mouriz
- E.B. 1 / J.I. da Redonda – Madalena
- Jardim-de-Infância de Paredes (sede) – Castelões de Cepeda
- Jardim-de-Infância de Estrebuela – Castelões de Cepeda
- Jardim-de-Infância de Chãos – Bitarães
- Jardim-de-Infância de Igreja – Bitarães
- Jardim-de-Infância de Carregoso – Bitarães
- Jardim-de-Infância de Mó – Madalena

Gráfico 1 – Total de Docentes por Escola/Jardim



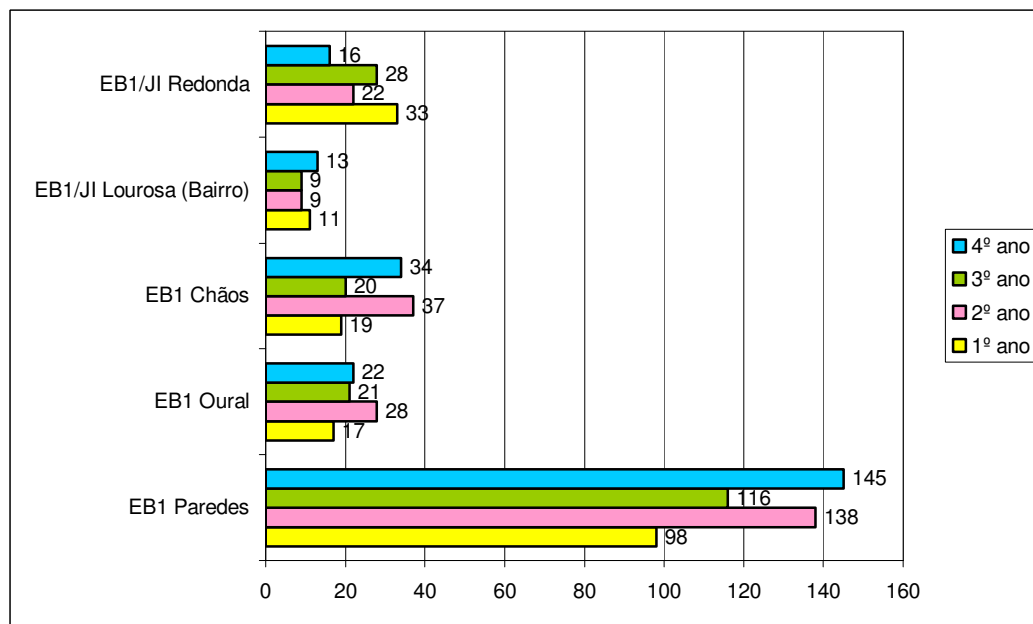
Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Gráfico 2 – Total de pessoal não docente



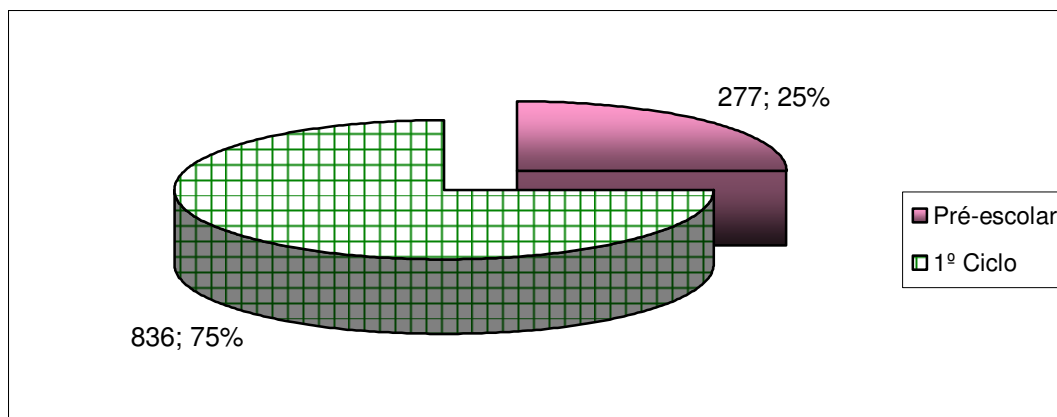
Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade nas escolas do 1º Ciclo



Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Gráfico 4 - Total Geral dos Alunos do Agrupamento



Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Os dados constantes nos gráficos dizem respeito ao presente ano lectivo, 2006/07. Sendo passíveis de alteração ao longo do ano lectivo.

5. Técnicas de recolha de dados

Pela problemática em estudo, a entrevista foi o instrumento utilizado na recolha de dados, sendo o mais adequado às circunstâncias.

Após o contacto directo com os professores que satisfaziam as características e critérios definidos, convidámo-los para a realização de uma entrevista. Comunicamos-lhes que esta se inseria num estudo que nos propusemos a realizar, com vista à obtenção do mestrado e, através do qual procuraríamos perceber o processo de construção da identidade profissional dos professores, desde a escolha da profissão, a concepção de ser professor e as relações interpessoais, uma vez que ser professor é desempenhar uma profissão de relação consigo mesmo e com os outros. Além disso, informámo-los que pretendíamos compreender e averiguar os factores que mais intervêm na crise de identidade profissional.

Antes da realização das mesmas contactamos o Conselho Executivo do

respectivo Agrupamento no sentido de nos autorizarem as referidas entrevistas. Não houve qualquer tipo de objecção, antes se disponibilizaram a fornecer eventuais dados que viéssemos a necessitar, não nos exigindo qualquer documento escrito para o efeito.

Recorremos à elaboração de um guião de entrevista servindo de base à realização da mesma, constituído por um conjunto ordenado de questões semi-abertas, ou seja, parte da resposta fixa e outra livre. Depois de elaborado e organizado, procedemos à sua testagem, realizando uma entrevista que serviu de pré-teste, o que nos permitiu ajustar a sequência, a pertinência e a linguagem utilizada na formulação das questões.

Procedemos à marcação do tempo e do espaço onde iriam decorrer as entrevistas. Todas elas foram efectuadas nas escolas dos entrevistados, na sala dos professores, onde falaram da sua vida profissional no seu ambiente natural, apenas na presença da entrevistadora e da(o) entrevistada(o). Foi extremamente difícil conciliar o horário das entrevistas uma vez que os horários lectivos dos entrevistados não eram compatíveis com os da entrevistadora, sendo, na sua maioria, realizadas após as 17h30m, pois nesta hora não havia qualquer tipo de interrupções. No entanto, algumas delas tiveram de ser realizadas de uma forma faseada, uma vez que o tempo era restrito, desenvolvendo-se uma parte num dia e outra no dia seguinte.

Como instrumento de recolha de dados utilizámos o gravador que foi autorizado pelos entrevistados. Segundo Poirier (1999) poderá existir, por vezes, o receio de que o gravador possa inibir o entrevistado de falar mas, passado pouco tempo, as pessoas esquecem a sua presença. De facto, constatamos essa atitude no início de cada entrevista que, com o decorrer da mesma, os entrevistados se foram embrenhando na conversa, alheando-se da presença do gravador.

Neste ambiente, sem perturbações, criou-se um clima de à vontade e descontração, estabelecendo-se uma relação de compreensão, empatia, facilitação e abertura ao outro que, na opinião de Poirier (1999) se convertem em condições importantes afim de criar um clima de confiança no entrevistado. De facto, e de acordo com Erkkilä e Mäkelä (2002) não podemos ignorar que o

entrevistador, como pessoa, poderá sempre influenciar naquilo que o entrevistado diz e como o diz. Por isso, ao longo das entrevistas, tivemos sempre em consideração a possível influência no entrevistado, tendo em conta alguns factores que poderiam interferir com as respostas, tais como, o tempo, o lugar, as próprias características intrínsecas do entrevistado, a compreensão das questões e o vocabulário utilizado pelo próprio entrevistador.

6. Análise e tratamento de dados

Considerando a metodologia adoptada nesta investigação, é nossa intenção optar pelas verbalizações extraídas das entrevistas, dos diferentes entrevistados.

Após as gravações, as entrevistas foram transcritas integralmente, “processo cansativo e moroso mas não menosprezável, pelo contacto minucioso, embora fragmentado, com discursos produzidos, e inegável utilidade na apreensão e na penetração do sentido do discurso produzido” (Terrasêca, 1996, p.121). De seguida, procedemos à leitura pormenorizada de cada entrevista, permitindo estabelecer um “contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (idem, p.96). Nesta linha de ideias, Lopes (1993) ao salientar a opinião de L’Écuyer (1990), considera que esta fase do trabalho, que compreende a leitura integral de todos os dados disponíveis, é um passo muito importante em todo o processo de análise. Posteriormente, demos oportunidade aos professores entrevistados a possibilidade de, também eles, lerem e comentarem o seu próprio trabalho.

Da pré-leitura e análise das entrevistas, resultou a formação de um *corpus*, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1995, p.96), recorrendo, muitas vezes, a escolhas e algumas regras, tais como, a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

Após uma leitura aprofundada e exaustiva do *corpus*, procedemos à elaboração dos tópicos mais relevantes do discurso e à expressão de sentidos

contidos nas vozes dos professores.

Embora alguns textos sejam bastante extensos, dando origem a páginas completas em que apenas surge a fala do professor, seleccionamos uma das entrevistas, não menosprezando as outras, que consideramos menos extensas mas também mais representativas do estudo e que irá constar do anexo 2.

A análise dos dados será feita através da elaboração de alguns quadros, sempre que se justifique, de acordo com os conteúdos traçados no guião e com excertos das entrevistas, para ilustrar as expressões do próprio professor, com o objectivo de permitir que se “ouça” a voz do professor, visto que, ao trazer as marcas da oralidade, acrescenta cor ao que é dito pela investigadora. Este processo irá permitir estabelecer, sempre que possível, comparações entre os professores da mesma etapa de carreira e das etapas diferentes, de acordo com a nossa amostra. Sempre que seja oportuno, será estabelecida a comparação dos resultados obtidos na nossa investigação com outros obtidos por investigadores na respectiva área de investigação.

CAPÍTULO V
A VOZ DOS ENTREVISTADOS

Introdução

Ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados obtidos através dos discursos dos professores da nossa amostra.

Através do presente estudo, observa-se como a construção da identidade profissional é um processo sujeito a múltiplas influências, que se interrelacionam e conjugam de diversas formas, por vezes, não sendo sequer possível apontar aquelas que parecem mais modeladoras. Em vez de encararmos tais influências como factores que condicionam a identidade profissional, há que vê-las antes como elementos de uma história, como acontecimentos ao longo de um percurso biográfico que configuram a representação que o professor tem de si próprio e da profissão. Tal como o percurso biográfico de cada um dos entrevistados é único e particular, embora sincrónico e em alguns pontos coincidente, também a identidade profissional de cada um deles é única e particular.

Esta investigação vem corroborar um conjunto vasto de literatura que defende a enorme importância da biografia na construção da identidade profissional do professor, bem como da presença do *eu* pessoal no *eu* profissional (Bullough, 1997; Flores, 2002; Tickle, 2000; entre outros). De facto, a construção interactiva da identidade pessoal e da identidade profissional, remete-nos para o processo identitário dos professores pois, como afirma Nóvoa (1995, p.17) “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Uma questão se coloca: o que poderá acontecer se se verificar, de facto, uma separação, uma ruptura entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal?

Esta questão coloca-nos no cerne de uma crise de identidade profissional, que se traduz na discrepância entre o *eu* pessoal, ou seja, o que o professor gostaria de ser e de actuar no seu espaço e o *eu* profissional, ou seja, aquilo que realmente é, que é obrigado a ser, devido às imposições, às exigências e às rápidas mudanças ocorridas nas últimas décadas. É, principalmente, esta situação vivida pelos professores actualmente que nos motivou e nos despertou o interesse nesta investigação. Deste modo, procederemos, de seguida, à análise da opinião dos professores em relação à escolha da profissão e à forma como se sentem ou

não realizados; à essência do que é ser professor, numa perspectiva do passado ao presente, apresentando-se este último como muito instável, confuso e incerto devido a vários factores; ao contributo dado pela formação; à imagem que o professor tem de si próprio e à imagem que os outros lhe atribuem bem como à relação estabelecida com os demais intervenientes na instituição escolar (alunos, colegas de trabalho, pais, comunidade e escola).

1. Descrição qualitativa

1.1. Escolha da profissão

A opção pela profissão de professor é perspectivada num contexto de diversas condições que influenciam e, de certa maneira, orientam aquela tomada de decisão. De facto, existem condições que assumem um carácter íntimo e privado mas, também, outras de carácter social, político e económico.

O quadro que a seguir apresentamos deixa perceber que as condições acima referidas se reflectem nas razões da escolha da profissão, bem como a possível permanência ou não na mesma.

Quadro 5. Razões apresentadas pelos entrevistados

Dos 5 aos 7 anos de serviço		Dos 8 aos 15 anos de serviço		Dos 15 aos 25 anos de serviço	
Fernando	Sandra	Raquel	Mabilda	Manuela	Beatriz
Fascínio pelas crianças, de transmitir conhecimentos, de comunicar e de ensinar	Satisfação após uma experiência casual	O gosto pelo ensino, o relacionamento com os alunos, a vocação e a influência de familiares	2ª opção e saída profissional possível	2ª opção e saída profissional possível	2ª opção e saída profissional possível
Actualmente voltaria a escolher a mesma profissão e porquê					
Pelo fascínio sim. Pelo desprestígio, pela falta de respeito e de condições, não.	Sim, não se imagina a fazer outra coisa.	Sim, apesar do panorama que se vive na actualidade, não se vê a fazer outra coisa	Não, por causa das excessivas exigências por parte do Ministério da Educação e da sociedade e pela indisciplina dos alunos	Sim, porque gosta de leccionar.	Talvez sim, porque com o tempo começou a gostar de dar aulas

Podemos constatar que metade dos professores escolheram a profissão como 1ª opção e a outra metade como uma 2ª opção, uma forma de conseguir uma saída profissional, mas não aquela que desejariam.

Se seleccionarmos os professores que escolheram a profissão como 1ª opção, com base em motivações positivas – o fascínio pelas crianças, a satisfação, o gosto pela comunicação e pelo ensino, a vocação, e o relacionamento com os alunos – apercebemo-nos da indecisão de um professor pois, se por um lado, se sente satisfeito com a escolha devido a motivações intrínsecas, por outro lado, põe a hipótese de não escolher a mesma profissão, por razões de ordem extrínseca:

“(…) pelo desprestígio, pela falta de respeito e falta de condições”.

De facto, se o acesso ao ensino proporcionava prestígio e autoridade, agora, observa Mandra (1984) já não é o caso sucedendo, o contrário. As razões invocadas parecem estar relacionadas directamente com os problemas reais do exercício da profissão num contexto paradoxal de expansão e crise da escola e com a identidade atribuída pelo estado e pela sociedade em geral, que não coincide com a identidade reivindicada pelo *eu* do professor. De acordo com Esteve (1995) tanto a sociedade como o estado desprezam e acusam os professores, como sendo os responsáveis pelos fracassos do sistema de ensino, sendo desvalorizados socialmente. Também Loureiro (1999) considera que existe um desrespeito pela pessoa do professor bem como a falta de reconhecimento, conduzindo a sentimentos de angústia e de desmotivação. No entanto, a Raquel, consciente do “panorama que se vive na actualidade, que francamente não é nada positivo”, escolhia novamente a profissão.

Se inversamente, seleccionarmos as professoras que escolheram a profissão como 2ª opção, com base em motivações negativas, confirmamos quer a opinião de Samper (1990) quando refere que muitos professores argumentam ter escolhido a profissão por falta de outras alternativas e por necessidade, quer a

opinião de Jesus (2000) quando verifica que a escolha da profissão se torna, cada vez mais, uma escolha secundária. A Mabilda, uma professora a meio da carreira, afirma a sua insatisfação quer na escolha quer na permanência na profissão, ao afirmar que:

“(...) o que eu queria era ser fisioterapeuta e não consegui entrar. Para não ficar um ano parada e dos cursos que ainda havia o que mais se identificava comigo era professora do 1º Ciclo”.

De acordo com Mandra (1984) esta professora ao não conseguir o destino profissional desejado, converteu-se em professora do 1º Ciclo, reduzindo, conseqüentemente as suas ambições, acabando por se converter numa profissão *refúgio*. Confirmamos, assim, aquilo que a comissão de Coordenação da Região Norte (1986) refere, que muitos professores, inicialmente escolhem a profissão por necessidade e não por gosto ou vocação. A mesma professora afirma que não voltaria a escolher a mesma profissão:

“(...) por causa das excessivas exigências por parte do Ministério da Educação e da própria sociedade. Também por causa dos alunos que estão cada vez mais desobedientes e indisciplinados”.

O desejo de experimentar a profissão transformou-se no desejo de a abandonar, devido às mudanças e às transformações nos contextos político, social e educativo que envolvem o trabalho docente. Esta situação vem também confirmar a opinião de alguns investigadores (Bayer, 1984; Nóvoa, 1995; Correia e Matos, 2001; Esteve, 1995) ao concluírem que a formação inicial não se ajusta à realidade das escolas, conduzindo a uma desfasamento entre duas realidades completamente diferentes, o ideal da formação e o real da profissão.

Situação semelhante à anterior, aconteceu com a professora Manuela que também escolheu a profissão como segunda alternativa:

“Inicialmente eu pertencia à área da saúde. Uma vez que não tive colocação para fazer formação nessa área optei, isto em 84/85 por frequentar o Magistério Primário na altura e tirar o curso do 1º Ciclo”.

No entanto, e considerando a opinião de Lopes (1993), esta professora

acedeu à profissão com motivações negativas mas, após a sua permanência mudou o seu discurso e hoje voltaria a escolher a mesma profissão pelo gosto de ensinar.

A Beatriz, professora quase na etapa do final da carreira, comenta a sua escolha da seguinte forma:

“ Foi por contingências da altura em que nós éramos obrigados a ficar sem fazer nada um ano, senão tinha seguido o outro curso noutra faculdade”.

Tal como aconteceu com a professora Manuela, também a Beatriz mudou o seu discurso e foi-se adaptando e:

“(…) começando a gostar de dar aulas”.

Curiosamente, a Sandra, viveu uma situação contrária a todos os restantes entrevistados pois, embora tenha optado pelo ensino como 1ª opção, esta não foi a nível do 1º Ciclo. A referida professora comenta:

“(…) após uma experiência em que leccionei Inglês à Pré- Primária e à Primária, em 1993/94, decidi que era isso que queria fazer e tirei o curso do 1º Ciclo (...) Estive a leccionar no Ensino Superior dois anos e, cada vez que visitava uma escola do 1º Ciclo sentia uma certa nostalgia e aí apercebi-me de que esta era a minha vocação”.

É de relevar a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão, ligadas à motivação interior – *vocação* para a docência. Tendo sido concretizada a aspiração pessoal e a escolha interior e consciente, a professora Sandra admite que escolheria de novo a profissão:

“por uma razão muito simples, não me imagino a fazer outra coisa”.

Esta motivação interior vem confirmar a opinião de Nunes (1984) ao afirmar “que para realizar esta função, é necessário um empenhamento ético profundo de que só o professor motivado interiormente será capaz”

A primeira ilação, que nos parece ajustada ao “desocultar” do sentido dos dados, é a motivação intrínseca atribuída nos discursos dos entrevistados, assentando, embora em traços e características de cada pessoa, são processos fundamentalmente construídos e que se modificam ao longo da carreira, em

função das etapas de vida e profissão, que os professores vão sucessivamente vivenciando, e de factores contextuais, mais ou menos significativos, que vão contribuindo para a dinâmica da sua configuração.

Uma segunda ilação, tem a ver com motivações extrínsecas, recorrendo à docência na impossibilidade de acesso ao curso pretendido inicialmente tornando-se num desejo não concretizado. Para Gomes (1993, p. 45) “estas estratégias de entrada na profissão e na organização escolar não deixaram de influenciar fortemente o perfil de socialização destes professores”. As professoras que escolheram a profissão entre 1981 e 1995 como “refúgio”, poderá dever-se ao facto de uma menor existência de vagas nos cursos pretendidos uma vez que, todas elas, mencionaram que caso não optassem pela profissão docente teriam de estar um ano à espera de colocação e uma maior facilidade de ingresso na profissão docente, devido à expansão escolar no domínio da escolarização, que se começou a verificar na década de 70 e se prolongou até meados da década de 90. Devido a esta expansão, à democratização e à massificação do ensino, o acesso à docência era facilitado e, porventura, mais acessível e com mais rápido acesso a uma profissão.

1.2. Ser professor: entre o tradicional e o actual

A profissão de professor foi sofrendo, ao longo de várias décadas, mudanças que têm vindo a questionar e a transformar o professor tradicional bem como a sua própria identidade profissional, nem sempre de uma forma coerente e desejável, responsabilizando-os por um enorme e variadíssimo leque de papéis, aos quais não estavam habituados e para os quais não foram minimamente preparados. Além destas mudanças, outras ainda mais profundas começaram a invadir a profissão. Nada melhor do que os discursos dos professores entrevistados para nos apercebermos das diferenças e das alterações ocorridas na profissão.

1.2.1. O professor tradicional

Os professores que se situam entre os 5 e os 7 anos de serviço alegam que:

“(…) antigamente o professor limitava-se a ensinar a ler, escrever e contar. Desempenhava um papel muito importante na sociedade e era visto com muito respeito, prestígio e autoridade. Muitas das vezes era o centro das atenções das políticas educativas e da sociedade em geral” (Fernando).

“Que o professor tinha uma boa vida, usufruía de bons salários, muitas férias, regalias, que ia para a reforma cedo, tinha prestígio, um estatuto elevado, era respeitado pela sociedade e, ainda me lembro, que na minha aldeia as pessoas mais importantes eram o padre e o professor. Também, após alguns anos de leccionação, que não era preciso uma preparação exaustiva das aulas” (Sandra).

Os professores que se situam entre os 8 e os 15 anos de serviço, acham que:

“O professor dantes trabalhava e era respeitado, era reconhecido e mantinha uma posição social bastante elevada” (Mabilda).

“(…) tenho uma visão de professor como alguém autoritário, alguém que impunha os seus saberes. Na altura, no passado, o professor desempenhava um papel muito importante, tinha uma posição social que era vista a um nível elevado. Naquela altura, o professor era reconhecido, era respeitado essencialmente pelos pais e pela sociedade em geral” (Raquel).

Os professores que se situam entre os 15 e os 25 anos de serviço, tem a opinião de que:

“O professor era o centro de toda a sabedoria, era a pessoa que transmitia saber, era considerada uma pessoa com prestígio, reconhecida socialmente” (Manuela).

“(…) o que eu me lembro, na verdade, é que havia muito respeito pela profissão de professor, porque o meu avô sempre foi uma pessoa conceituada e respeitada e era essa a visão que eu tinha, antigamente, a respeito da profissão de professor” (Beatriz).

Nestas referências podemos verificar que todos os professores, independentemente do tempo de serviço, mantêm a mesma visão e uma concepção de ser professor, num determinado contexto histórico-social. Todas

essas referências vão de encontro à pesquisa bibliográfica por nós efectuada no capítulo 1 desta investigação. Embora houvesse períodos menos bons ao longo da história da profissão, o certo é que os professores sempre usufruíram das férias e de certas regalias. De acordo com Nóvoa (1995) sendo considerados os protagonistas na área do ensino e os promotores do valor da educação, viram a sua valorização social e o seu estatuto a elevar-se. Tendo em conta a opinião da professora Sandra, o professor era a pessoa mais importante, mais valorizada e mais respeitada, juntamente com o padre. Também eram os detentores do saber numa altura em que não existiam outras fontes de informação e em que mais de metade da população era analfabeta. Daí a necessidade de o professor se limitar a ensinar a ler, escrever e contar, de modo a satisfazer as necessidades da época. Foi com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, na década de 80, que se começaram a sentir os primeiros “ventos” de mudança pois, na tentativa de alcançar os países mais desenvolvidos, o estado procedeu à Reforma do Sistema Educativo, sem sequer se preocupar com a participação, a preparação e a formação dos professores. Não querendo adiantar mais nada pois, iria antever as opiniões dos professores entrevistados, passaremos ,de seguida, à visão do professor actual.

1.2.2. O professor actual

Ao longo dos discursos dos professores, fomos nos apercebendo que a visão que se tem sobre o que é ser professor actualmente, não é a mesma que se tem do professor tradicional.

As opiniões não divergem muito umas das outras, tornando-se consensual a opinião geral acerca da profissão de professor nos nossos dias. Senão, vejamos:

“Hoje em dia não tenho a mesma visão, porque o professor não é respeitado pela sociedade, pelos pais e até pelos próprios alunos. São-nos solicitadas diversas funções para as quais não somos preparados nem fomos preparados no curso, nem somos reconhecidos, por isso, tornando-se numa profissão cada vez mais desgastante. Além disso, não sabemos se a nossa profissão é estável ou não devido às mudanças ocorridas” (Fernando).

A falta de estabilidade sentida pelo professor Fernando, poderá dever-se ao facto de este se encontrar ainda na fase que se segue à entrada na carreira, em que o tempo de serviço não lhe permite obter a estabilidade pretendida. No entanto, e de acordo com Teodoro (1994, p. 67) “a estabilidade profissional é necessária desde o primeiro ano de actividade do professor, período que normalmente marca o percurso profissional do professor, podendo significar entusiasmo ou decepção (...)”. Note-se, também, que a formação inicial não contribuiu para a preparação das inúmeras funções a desempenhar, havendo aqui um desfazamento entre o que lhe foi proporcionado na formação e aquilo com que realmente se depara no dia-a-dia.

“Não, definitivamente não. É assim, em relação às férias nós não temos férias temos interrupção lectiva e mesmo nesta interrupção temos de trabalhar, há reuniões, há muita coisa para fazer. Em termos de reforma, do meu ponto de vista, ela faz parte do nosso imaginário porque, se vamos para a reforma aos 65 anos e no regime de monodocência, julgo quando chegarmos a essa altura já não estamos com capacidades físicas e muito menos mentais. Em relação aos bons salários, que eu pensava que os professores tinham, não tenho a mesma opinião porque os salários que usufruímos não são compatíveis com o excessivo trabalho, quer na escola, quer em casa. Somos confrontados com várias exigências, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte da sociedade que nos culpabilizam por todos os males existentes nas escolas. Também acho que não somos reconhecidos socialmente e todos os dias é necessário preparar aulas e reflectir sobre o dia” (Sandra).

Mais uma vez nos deparamos com declarações que tendem a culpabilizar a sociedade e, principalmente, a actuação do Estado face à profissão docente. As regalias que a professora Sandra pensava vir a usufruir, transformaram-se em ambições frustradas. “Acréscce a sobrecarga de trabalho e o desempenho de muitos papéis e funções como factores que contribuem para o mal-estar docente e conseqüente crise profissional” (Cunha, 1999, p.112).

“Agora trabalha mas não é respeitado”.(Mabilda)

“Ai não, de forma alguma. Penso que houve uma mudança drástica, tiraram-nos a autoridade, o poder e o prestígio. A nossa imagem penso que até chega a ser denegrida pela sociedade e também pelos meios de comunicação social. Penso que nos exigem funções para as quais não estamos preparados. O professor depara-se com problemas sociais aos quais não consegue dar resposta” (Raquel).

Corroborando com a opinião da professora Raquel, Maya (2000, p. 39) afirma que “as mudanças pedidas aos professores, a quem se exige uma

qualidade e um profissionalismo cada vez maiores para responderem com sucesso a um conjunto tão diferenciado de tarefas, sem que para tal tenha havido uma preparação prévia, e sem haver uma valorização profissional subsequente, (...) em termos de imagem contribuem para o profundo descontentamento sentido pelos docentes”

“Não. Hoje o professor não é reconhecido como professor, não é respeitado, apesar de não ter apenas um papel de transmissor mas sim de orientador e construtor de novos saberes, socialmente a imagem têm-se denegrado muito” (Manuela).

“Se mantenho a mesma visão, vinte e cinco anos depois? Acho que não. As coisas foram perdendo qualidade e as pessoas começaram a desrespeitar muito a profissão. Neste momento acho que não há um mínimo de respeito e de consideração pela profissão que nós exercemos” (Beatriz).

Além de algumas declarações mais específicas e mais permonorizadas quanto ao ser professor na actualidade, outras existem, que foram apontadas por todos os professores, tais como, a falta de respeito e de reconhecimento.

1.2.2.1. Políticas educativas

a) Inadequação da política educativa

As mudanças que têm ocorrido a nível político, mais precisamente, a nível das políticas educativas, não se têm feito no sentido de preparar, formar, apoiar e incentivar os professores ao desempenho eficaz de todas as exigências e imposições feitas pelas instâncias superiores. Estas pretendem apenas que se apliquem e se cumpram todas as orientações, no sentido de acompanhar a rápida evolução da sociedade, menosprezando os professores e as realidades das escolas, que não se encontram preparadas para a implementação de tais orientações. Como salienta Estrela (1986) existe uma dissociação entre as orientações educativas e as condições materiais e institucionais da sua realização. Mas nada melhor do que “ouvir” a voz dos entrevistados e analisar as suas opiniões:

“Acho que as novas políticas educativas não vieram de encontro às realidades das nossas escolas. O Ministério impõe a realização de determinadas medidas, dão-nos orientações mas não nos dão condições para a sua realização. Além disso, sendo uma administração centralizada limita-se praticamente e somente a promulgar diplomas, leis, despachos, etc. sem atender às solicitações da escola, indispensáveis a um bom funcionamento e desempenho a nível do ensino-aprendizagem e sem uma consulta e participação dos professores na realização dessas orientações” (Fernando).

“As novas políticas educativas não estão de acordo com as necessidades das escolas e dos professores. Elas foram sempre implementadas sem a opinião e a nossa participação. Sempre fomos o sujeito passivo, ou seja, limitamo-nos a cumprir embora, por vezes, não seja possível legislação imposta. Apesar de se falar e de estar regulamentada a autonomia, o certo é que ainda nos deparamos com um sistema educativo desadequado e muito centralizado. Existe um desfazamento entre a realidade das escolas e as metodologias e pedagogias que o Ministério quer implementar porque, na minha opinião, começam a “construir a casa pelo telhado”. Acho também que os programas são demasiado extensos, não dá margem de manobra para fazer tudo aquilo que desejaríamos para termos um ensino diferenciado (...) As políticas educativas fazem-nos pensar que o mais importante é a burocracia e não tanto a prática do ensino. O professor acaba por não saber o que fazer, anda ao sabor das novas políticas criadas em gabinete, conduzindo a constrangimentos, dificuldades de organização pedagógica e também a um desgaste físico e emocional” (Sandra).

“As novas políticas educativas não estão a ser bem orientadas. As ideias e a mudança existe na teoria, mas na prática funciona de uma forma muito desorganizada. Penso que a ministra lançou as ideias, as leis, exigiu que as concretizássemos mas não se preocupou em organizar nada. Cada professor teve de adaptar à sua realidade, não conseguindo dar resposta. Inclusive, penso que um exemplo disso é que tenho o meu marido a trabalhar noutra agrupamento onde se baseiam, como tem de ser, pelas mesmas leis e essas leis na prática não funcionam da mesma forma de um agrupamento para o outro” (Raquel).

“São péssimas porque nos impõem leis que estão constantemente a mudar e não temos tempo para corresponder todo o tipo de orientações que nos são impostas. Sinto-me desiludida porque ao lançarem as novas políticas educativas nunca se preocuparam em consultar e ouvir a opinião dos professores, que são aqueles que estão implicados no próprio ensino e vão implementar essas tais orientações” (Mabilda)

“Acho que são demasiado centralizadas, portanto são-nos dadas orientações e não nos são dadas as soluções, ou seja, na prática não há condições para que se possa realizar tais orientações. São demasiadamente centralizadas, o Currículo Nacional do 1º Ciclo é demasiado extenso, existem competências que eu acho que não tinham razão de existir, uma vez que depois não há continuidade nos Ciclos seguintes e devido a tudo isto havendo mesmo escolas que devido às suas condições, à sua natureza é-nos impossível implementar tais orientações. Acho que as orientações deviam ser passadas para o terreno só depois de consultarem os docentes que na realidade estão no terreno a trabalhar e acho que só assim é que se poderia ajustar da melhor forma as orientações e que fossem de encontro às necessidades de cada escola” (Manuela).

“Eu acho que ultimamente as mudanças têm sido muito rápidas, tem havido muitas coisas que são exigidas aos professores, os professores nem têm tempo sequer para verificar as leis que saíram, já estão a sair outros documentos a modificar as leis, as pessoas não têm sequer a capacidade para saber que o decreto-lei que saiu há dois anos já tem não sei quantas alterações e já não se faz, por exemplo, a avaliação da mesma forma, e as coisas são muito rápidas. Estão a fazer com que os professores sintam muito desgaste e, inclusive, acho que professores que eram excelentes profissionais começaram a pensar que não vale a pena investir tanto na carreira, porque só lhes dá desgaste e não lhes traz nenhuns benefícios. Por outro lado são vistos quase como funcionários que têm que fazer tudo e mais alguma coisa. Acho que as últimas políticas

educativas estão a fazer com que a escola seja o pai e a mãe das crianças e não é isso que se pretende, pelo menos em países mais evoluídos não é isso que se pretende da escola. Há um espaço para ensinar e para educar e há um outro espaço que poderia ser levado em consideração para que as crianças tivessem outras coisas que lhes falta em casa. Uma escola não pode ser uma escola a tempo inteiro para armazenar crianças. Seria uma escola a tempo inteiro se fosse para educar e para evoluir nas aprendizagens e nos currículos académicos. Desta forma, não estou muito de acordo com as coisas que estão a ser implantadas agora em Portugal” (Beatriz).

A forma como é feita a totalidade das declarações, deixa-nos “sem palavras” pois, aquilo que defendemos no capítulo III, com base em algumas investigações, é confirmado pelas opiniões e sentimentos dos nossos entrevistados. Os aspectos mais referenciados têm a ver com a centralização do sistema educativo, com a publicação crescente e desmesurada de normativos legais, com as excessivas exigências, com a falta de preparação dos professores e das escolas para a implementação das orientações, com a falta de participação e opinião dos docentes na concepção dessas mesmas orientações, limitando-os a meros executores e a sujeitos passivos. Os sentimentos constrangedores, de revolta, de desilusão, de desgaste físico e emocional, de dificuldades de organização, de sobrecarga, bem como, a falta de tempo e o não saber o que fazer, são indicadores de uma verdadeira crise de identidade pois, aquilo que era suposto ser estável na profissão transformou-se numa incerteza e numa insegurança profundas. Tal como afirma Benavente (1990) as mudanças no sistema educativo, e nomeadamente no 1ºCEB, são afectadas por uma acentuada distância entre o ideal e o real, entre o desejo e a concretização.

Segundo o estudo de Huberman (1989) sobre os ciclos de vida dos professores existe uma fase em que estes estão mais receptivos e empenhados nas mudanças. Na nossa amostra esses professores situam-se na fase considerada por Gonçalves (1990) da *divergência* – entre os 8 e os 15 anos de serviço. No entanto, esses professores não aceitam as mudanças ocorridas e, por isso, não vão de encontro aos resultados das investigações mencionadas. A opinião de Fullan (2003) vem ajudar a clarificar os nossos resultados, ao referir que as mudanças provocam, em muitos casos, profundas emoções negativas, colocando os professores na defensiva face aos ataques externos.

b) O Novo Estatuto da Carreira Docente

O Novo Estatuto da Carreira Docente, integrado nas novas políticas educativas, veio introduzir uma profunda alteração ao anterior. A sua negociação e posterior aprovação gerou uma revolta constante, principalmente por parte das organizações representativas dos professores que não concordavam com alguns artigos do actual Estatuto. Embora ainda subsistam algumas dúvidas em relação à sua estrutura e aos aspectos relativos à vida profissional dos professores, passaremos a apresentar um quadro que nos facilita a leitura da opinião dos entrevistados.

Quadro 6 . Identificação com o Estatuto da Carreira Docente

Aspectos com que mais se identificam					
Dos 5 aos 7 anos de serviço		Dos 8 aos 15 anos de serviço		Dos 15 aos 25 anos de serviço	
Fernando	Sandra	Raquel	Mabilda	Manuela	Beatriz
- O controle das faltas e posterior avaliação através das mesmas	- O controle das faltas - A formação contínua como valorização pessoal e profissional	- No geral, não se identifica com nenhuns dos aspectos	- Dos que conhece não se identifica com nenhum	- A formação contínua	- O controle das faltas - Formação inicial - Ingresso na carreira docente - Estrutura dos quadros
Aspectos com que menos se identificam					
- O ingresso na carreira docente - A estrutura da carreira - As funções exageradas - A avaliação de desempenho	- A estrutura da carreira - A avaliação de desempenho - A formação pela obrigatoriedade, horário e temas impostos	- A estrutura da carreira - O regime de faltas - A avaliação de desempenho - A formação	- A estrutura da carreira - A estrutura remuneratória e índices - A avaliação de desempenho	- A estrutura da carreira - Progressão na carreira	- Progressão na carreira - A estrutura da carreira - Componente lectiva - Formação contínua

Iniciando a análise pelos aspectos com que mais se identificam, podemos constatar que os professores a meio da carreira, não se identificam com nenhuns dos aspectos do Estatuto. Não é fácil indagar o porquê desta situação mas supomos que terá a ver com o anterior Estatuto, com o qual trabalharam e se identificavam mais, através do qual adquiriram certas regalias que acabaram por perder com a entrada em vigor do Novo Estatuto. Os restantes apontam aspectos relacionados com as faltas pois, estas não eram controladas e, como tal eram cometidos alguns abusos; a formação contínua como valorização pessoal e profissional e não apenas como obtenção de créditos, como acontecia no anterior Estatuto; o ingresso na carreira docente que foi dificultada pela obrigatoriedade de certos requisitos: habilitação profissional para o grupo de recrutamento, realização de provas de avaliação de conhecimentos e competências, obtenção igual ou superior a Bom na avaliação de desempenho, no período probatório. Na opinião da professora Beatriz, já com 25 anos de serviço:

“Havia de haver, logo à entrada uma suposta escolha das pessoas que nem sequer têm perfil para serem professores. Há professores que se fizessem testes psicotécnicos provavelmente não estavam a trabalhar com crianças”.

Relativamente aos aspectos com que os professores menos se identificam, quer a estrutura da carreira docente em duas categorias hierarquizadas: o professor titular e o professor quer a avaliação de desempenho que será feita de 2 em 2 anos, são os mais mencionados pelos mesmos. De facto foram duas grandes alterações ao antigo estatuto. As declarações dos professores em relação à estrutura da carreira ilustram bem o sentimento de descontentamento e revolta:

“(…) todos somos professores e deveríamos ter os mesmos direitos”. (Fernando)

“(…) a mudança da categoria de professor obriga os próprios professores a competirem entre si, a serem inimigos” (Raquel).

“(…) só vem criar rivalidades, atritos, competição e inimizades entre os colegas porque, afinal, nós somos todos iguais, somos todos professores” (Mabilda).

“(…) vai criar um mau ambiente na escola, vai haver um compadrio. Em termos de rivalidades, se neste meio já existem, ainda vão ser muitas mais e também uma certa mesquinhece em relação à nossa profissão, porque todos querem ser melhores e acho que há uma competitividade desleal. No caso da idade, acho que não é sinónimo de competência, os

mais novos podem e devem ocupar cargos de responsabilidade se acharem que estão preparados para tal porque, somos todos professores, somos todos profissionais” (Sandra).

Quanto à avaliação de desempenho, os professores mostram-se receosos e injustiçados:

“(…) não concordo com a avaliação de desempenho nem por quem ela é feita porque, vamos imaginar que na escola em que lecciono não criei empatia com a coordenadora, é um bocado complicado porque acho que não vai ser feita uma avaliação correcta, esta avaliação vai ser subjectiva. Acho que também é muito complicado avaliar a competência de uma colega porque temos diferentes métodos, diferentes formas de estar, diferentes alunos, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Como é que a Presidente do Conselho Executivo me vai avaliar? É pelas amizades? Duvido, que posso não manter uma relação de amizade com ela ou com ele. Onde irá buscar informações para me avaliar, se estamos em escolas relativamente distantes e quase não mantemos contacto? Será que vai ter informações credíveis?” (Sandra)

“(…) não concordo com a forma como vai ser implementada, uma vez que mesmo obtendo uma boa avaliação isso não significa que possa progredir na carreira devido às cotas” (Fernando)

Ao contrário da professora Beatriz que concorda com o ingresso na profissão nos moldes em que está prevista, o professor Fernando acha que a avaliação a que os futuros professores vão ser submetidos, não deveria ser feita após a formação inicial. A professora Raquel além de concordar com o professor Fernando, considera que:

“a forma como exigiram os mesmos requisitos é uma maneira de não aceder à profissão”.

E continuando com a formação, mas agora contínua, metade dos professores não concordam com os moldes em que será feita pela imposição de temas, com o facto de só poder ser realizada nas interrupções lectivas e pela obrigatoriedade de 25 horas anuais.

Quanto à estrutura remuneratória e índices, a professora Mabilda contesta a sua organização:

“(…) porque, por um lado, estamos muitos anos no mesmo escalão e, por outro lado, ao termos 18 anos de serviço e não tivermos lugar para professores titulares, ficamos sempre no mesmo patamar, criando desigualdades”.

1.2.2.2. Mudanças ocorridas: resistência ou adesão

Das variadíssimas mudanças ocorridas nos últimos anos, interessa-nos saber quais foram aquelas que mais incomodaram os professores e qual foi o grau de dificuldade na sua adesão.

As declarações divergem muito umas das outras independentemente do tempo de serviço de cada professor. A adesão ou a resistência às mudanças depende do significado que cada professor lhe atribui para a melhoria da educação, da forma como o professor vive a profissão e com o grau de implicação com as mesmas. Para melhor conhecermos as mudanças que mais incomodaram os professores e o grau de adesão ou resistência, passaremos, de seguida, aos testemunhos dos professores:

“O alargamento das funções docentes conduzindo à sua indefinição, os problemas sociais que começaram a interferir no normal funcionamento das escolas, as exigências a nível político e a desvalorização dos saberes dos professores. Em relação aos pais acho que se desresponsabilizaram do seu papel educativo e de acompanhamento dos seus educandos” (Fernando).

“(...) as mudanças me deixaram mais perplexa são a falta de respeito por parte dos pais e da sociedade em geral, chegou uma certa altura em que nem os tribunais conseguiam impor limites a pais que agrediam professores (...). Aliás deixou-me muito triste mesmo saber que quando nos tiraram agora regalias, a sociedade em geral não compreende que nós temos que ter tempos para descansar, porque trabalhar com crianças não é trabalhar com um número só e nós necessitamos de algum espaço, por exemplo as paragens a meio do ano que nem são assim tantas, há outros países que têm muitas mais paragens que nós e quando nos foram retiradas algumas dessas regalias as pessoas ficaram contentes, não perceberam que eram regalias que acabavam por não o ser, não perceberam que os professores não podem trabalhar até aos 65 anos, porque não têm capacidade para lidar com 25 crianças que exigem solicitações muito grandes (...) em conversas com pessoas eu via que a opinião pública estava mesmo contra os professores, não davam valor minimamente àquilo que nós fazemos aqui todos os dias” (Beatiz).

Estas duas declarações remetem-nos para mudanças relacionadas com a desresponsabilização dos pais, a falta de respeito, de reconhecimento e de prestígio do professor, a desvalorização social e as exigências a vários níveis. No entanto, estes dois professores admitem ter aderido às mudanças mas em circunstâncias diferentes. O professor Fernando, com 6 anos de serviço, situando-se na fase da estabilidade, onde o gosto pelo ensino tende a afirmar-se, acha que essa adesão se deve ao facto de ser jovem e de se adaptar a novas realidades. Em sua opinião, houve apenas uma mudança na qual sentiu mais

dificuldades: o desempenho das várias funções. Quanto à professora Beatriz, com 25 anos de serviço, situando-se na fase da serenidade, não sentiu dificuldades porque gosta de inovar e adequar o seu trabalho a coisas novas. No entanto, começa já a entrar numa fase de desencanto, demonstrando falta de estímulo e um certo cepticismo ao ponto de se perguntar:

“Para quê? Para que vou fazer isto? Ai, não vale a pena, no fim ninguém dá valor”.

As restantes quatro professoras, demonstram uma certa resistência às mudanças, devido à divergência existente entre as mudanças e as realidades concretas do ensino e da escola. Na verdade, como comenta Fullan (2002, p.125) “ a sua resistência pode ensinar-nos alguma coisa: quem resiste pode ter razão. Provavelmente têm a sensatez de ver que uma determinada mudança é efémera, está mal dirigida ou é impraticável”.

“(…) a maioria das mudanças foram impostas, o que é muito mau, e de um momento para o outro, sem que os professores estivessem preparados para as aplicar. Além disso existe um grande distanciamento entre aquilo que fazia na realidade na escola e aquilo que sou obrigada a fazer” (Raquel).

Interessa-nos também saber quais foram as mudanças que provocaram esse grau de resistência através dos seus discursos:

“ Foram várias. A multiplicidade de funções, os problemas sociais, as exigências políticas e sociais, a identificação da verdadeira função de professor (...) o exagero de solicitações da sociedade e do Estado, a desresponsabilização dos Encarregados de Educação, tudo isto tem-nos criado determinados obstáculos para que consigamos desenvolver a nossa prática pedagógica de forma harmoniosa e haver uma evolução em todo o processo ensino-aprendizagem” (Manuela).

“O exagero de funções, medidas economicistas por parte do Governo que se preocupa mais em investir na OTA e no TGV do que no bem-estar do professor, a exigência das políticas educativas, a demissão dos pais da sua verdadeira função de educar e acompanhar os filhos, as mudanças a nível social, político e económico e a integração de alunos de etnias e religiões diferentes” (Sandra).

“Incomodaram-me bastante as mudanças no geral. O novo Estatuto da Carreira Docente que prejudica muito o professor (...) a desresponsabilização dos pais em relação aos seus filhos, em relação à educação e ao acompanhamento dos mesmos, os pais, não sei, penso que transferiram para o professor funções que eles próprios deveriam desempenhar (...) a sociedade transferiu todas as responsabilidades, todos os problemas sociais para o professor (...) o Ministério da educação que se preocupou em elaborar imensas leis, despachos e não em fazer

uma análise rigorosa das mesmas, sem antes ouvir e conhecer a realidade dos professores. (...) o extenso programa curricular imposto, porque cada escola tem uma realidade diferente e como tal é importante cumprir as competências propostas, mas isso é impossível. (...) a implementação das reformas a nível educativo que, mais uma vez, não atenderam à realidade das escolas e à colaboração dos professores nas mesmas. A imposição dos agrupamentos que, na maioria das vezes, não funcionam” (Raquel).

“Todas. O Novo Estatuto da Carreira Docente, as rápidas mudanças ocorridas na sociedade que obviamente se reflectem na escola, o desprestígio da profissão, a falta de reconhecimento, a desvalorização social do professor, a desresponsabilização dos pais perante a educação dos filhos” (Mabilda).

Como podemos depreender dos discursos, são várias as mudanças às quais as professoras apresentam uma certa resistência, relacionadas com aspectos políticos, sociais e educativos. Perante tal cenário, uma questão se coloca: haverá condições de trabalho para que os professores possam implementar todas as mudanças ocorridas?

1.2.2.3. Condições de trabalho

Actualmente, o professor encontra-se perante um grande conjunto de pedidos e perante uma insuficiência de meios e recursos que ameaça as possibilidades de autorealização da classe docente, assim como o seu equilíbrio físico e psíquico com importantes consequências na qualidade da sua intervenção educativa para com os alunos. De facto, o aumento de responsabilidades e de solicitações inerentes às constantes mudanças a nível geral, não se têm feito acompanhar da melhoria das condições de trabalho dos professores. Tal facto poderá ser constatado através do quadro que de seguida apresentamos, tendo em conta as três escolas onde foram realizadas as entrevistas.

Quadro 7. Condições de trabalho

<p>EB1 de Paredes</p>	<p>Condições físicas: escola completamente desadaptada, insuficiência de espaços, equipamentos desadequados, falta de mobiliário, mobiliário degradado, falta de material para fazer experiências e para as restantes áreas, não há cantina, não há um espaço para biblioteca, falta de computadores nas salas, não há salas para poder trabalhar e reunir, perde-se muito tempo a preencher papéis e a fazer reuniões.</p> <p>Recursos humanos: turmas com níveis e etnias diferentes, turmas muito grandes.</p> <p>Condições remuneratórias: inadequada às funções exigidas.</p>
<p>EB1 Redonda - Madalena</p>	<p>Condições físicas: equipamento desadequado, material didáctico deficiente e escasso, deterioração do edifício, falta de aquecimento que ainda é feito através de salamandras, salas sem protecção contra a luz e o calor, falta de material para realizar experiências, insuficiência de espaços, biblioteca com espaço reduzido e sem condições, falta de computadores, horários prolongados, currículos extensos, exagero de burocracia.</p> <p>Recursos humanos: falta de pessoal da Acção Social Escolar, turmas com alunos com ritmos e níveis diferentes de aprendizagem, diversificação cultural e étnica.</p> <p>Condições remuneratórias: inadequadas às funções exigidas e congelamento dos salários.</p>
<p>EB1 de Chãos - Bitarães</p>	<p>Condições físicas: material obsoleto e desadequado, paredes com bolor e humidades, aquecimento através de salamandras, falta de computadores, falta de material didáctico, falta de um ginásio e falta de materiais para fazer experiências.</p> <p>Recursos humanos: vários níveis de ensino dentro da sala de aula e turmas muito grandes.</p> <p>Condições remuneratórias: falta de melhores salários.</p>

Pela análise do quadro anterior, podemos concluir que as condições físicas, os recursos humanos e as condições remuneratórias, às quais se referiram os professores como condições de trabalho, se apresentam bastante insatisfatórias e inadequadas à implementação das mudanças exigidas pela sociedade e pelo Estado bem como à própria inovação, como demonstram várias

investigações realizadas neste âmbito (Braga da Cruz, 1988; Silva, 1999; Prata, 2002; entre outros). Se por um lado se exige a inovação e a renovação pedagógica, por outro lado, não se fornecem condições aos professores afim de as concretizarem nas escolas. Para ilustrar melhor o quadro apresentado, achamos por bem transcrever algumas das opiniões dos professores.

“(…) escola que já está completamente desadaptada, por causa do número de alunos que tem (500 alunos), para instalações que não chegam nem para metade, apesar de tudo trabalhar de manhã numa sala que de tarde vai ter outra professora, não nos dá espaço para podermos ter condições óptimas na sala de aula, tenho a sensação que os miúdos não me cabem na sala de aula, porque tem os armários da outra professora, tem os meus. Não é um espaço agradável, que eu possa fazer e arranjar como eu gostaria, gostava de ter um canto de leitura, um canto de pintura, etc., não gosto destas condições. (...) havia de haver computadores na sala de aula não há (...) aliás tenho um computador na minha sala que é meu, porque não consigo ter os alunos sem trabalhar com o computador ao mesmo tempo. (...) Temos muita falta de material para Matemática, não há MAB's, não há ábacos, foi preciso comprar um para cada sala, quando deveria haver um para cada miúdo (...) A biblioteca não está a funcionar, porque nesta escola, com estas dimensões deveria haver um professor para trabalhar só essas áreas, que não tivesse turma, que pudesse dinamizar o espaço da biblioteca, o espaço das ciências, o espaço dos computadores, porque nós não conseguimos fazer tudo ao mesmo tempo (...) Para poder realizar Plano Nacional de Leitura tive de trazer de casa histórias para o poder fazer. Se fosse para adquirir os que nos vieram dar numa lista na qual até nem considero que é a melhor, nós não tínhamos dinheiro para adquirir os livros. (...) As coisas tinham que ser feitas de outra maneira, deveriam dar hipótese de as pessoas lerem o que quisessem, não era preciso haver listas de livros, era preciso ler e motivar de outra maneira. (...) O que eu acho é que isto é publicidade a dizer que se faz (...) Os meninos de 1º ano não chegam com os pés ao chão, porque as cadeiras e as mesas foram retiradas do ciclo e foram mandadas para aqui quase “tomem lá porque estas até são melhores do que as porcarias velhas que vocês tinham” (...) As turmas continuam a ser muito grandes. A qualidade de ensino faz-se quando um professor não tem tantos alunos, mesmo que haja uma grande diversidade cultural se tivermos menos alunos, somos capazes de aceder a eles” (Beatriz).

“(…) preciso muitas vezes de me dirigir à biblioteca com a turma e quando isso acontece sinto sempre dificuldades porque os jogos já estão desadequados, os livros que muitas das vezes já são conhecidos e queriam ler outros, mas não os têm. (...) este ano ignorei e não acendi a salamandra porque, no ano passado deparei-me com uma situação em que os alunos aos poucos iam faltando constantemente às aulas por ficarem doentes porque dentro da sala o calor excessivo da salamandra e depois cá fora, nas horas dos recreios o frio e essa mudança de temperatura fazia com que os alunos ficassem doentes. (...) Sempre que quero realizar experiências com os meus alunos, e de acordo com o que está previsto a nível do Ministério da Educação, para a experimentação das ciências deparei-me com uma escassez de material” (Raquel).

“As salas não têm qualquer tipo de protecção à luz e ao calor, portanto nos dias em que há mais sol e mais luminosidade os alunos não conseguem ver para o quadro assim como não suportam o calor” (Manuela).

“Em relação, por exemplo, ao salário acho que é insuficiente tendo em atenção o congelamento dos salários, o custo de vida, o facto de estar a 200Km da minha família e dos meus amigos e com despesas acrescidas” (Fernando).

Confrontados com a situação apresentada, os professores manifestam sentimentos de desânimo, exaustão e desmotivação apelando para a melhoria das condições de trabalho, ao acrescentarem que:

“Estas coisas têm de ser melhoradas, porque é com qualidade que as pessoas elevam a sua educação, ou seja, a escola tem de ser muito melhor do que aquilo que eles têm em casa” (Beatriz).

“(…) a escola deveria ser um lugar com cor, com luz, com conforto, com flores, que fosse um lar porque, as crianças passam mais tempo, durante o dia, na escola do que em casa” (Sandra).

1.2.2.4. Ser professor hoje

A forma como se encara o ser professor na actualidade, implica uma determinada visão marcada por posições distintas e às vezes conflituais. As sucessivas mudanças e exigências reflectem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno. O trabalho dos professores “encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno” (Day, 1999, p.12). Nesta perspectiva, os professores fazem diferentes leituras do que significa ser professor nos dias de hoje, como podemos constatar pelas seguintes declarações:

“Não se pode ter apenas metodologia, é necessário ter sensibilidade, saber falar ao coração, ensinar a pensar e levá-los a sonhar (aos alunos)” (Sandra).

“(…) uma enorme disponibilidade, criatividade e uma actualização permanente. É exercer uma actividade de enorme importância e responsabilidade a nível social num ambiente complexo. Além disso, é uma profissão que exige muito do professor, conduzindo-o a um desgaste físico e mental enorme, devido a um conjunto alargado de solicitações, que muitas vezes são contraditórias” (Fernando).

“Ser participativo, assíduo, compreensivo, actualizado, competente, saber lidar com os diferentes comportamentos e problemas dos alunos” (Mabilda).

“(…) o professor deve estar atento a todo o tipo de problemas dos seus alunos, na sala de aula. (...) deve acompanhar as mudanças, deve-se actualizar constantemente para poder

responder às mesmas. (...) deve ser autônomo, responsável, organizado. É também preponderante que um bom professor mantenha boas relações interpessoais, domine vários conhecimentos, atendendo sempre à evolução da sociedade” (Raquel)

“(...) é uma profissão que nos exige uma grande responsabilidade, empenho, disponibilidade, criatividade, intercâmbio, espírito de inovação, manter uma boa comunicação interpessoal. É uma profissão muito, muito desgastante, é uma profissão que exige permanente actualização, exige-nos um conjunto alargado de funções e missões muitas vezes contraditórias” (Manuela).

“Exigem-nos tantas coisas, ser disponível, ser responsável, ser cumpridor, ser tanta coisa, que acabamos por não ser nada daquilo que deveríamos ser. (...) começamos a dizer se vale a pena ser professor hoje, não é assim que eu gostava de ser professora, gostava de ter outra liberdade, gostava de poder ensinar de outra forma, e não posso ensinar porque sou levada no conjunto e se pensar ensinar de outra maneira nem os pais compreendem, nem os próprios colegas começam a compreender aquilo que nós fazemos de outra maneira. (...) Estamos sujeitos a muitas coisas, a muitos currículos, a muitas leis, a muitas pressões dos pais, da sociedade que não nos deixam ser aqueles professores que nós queríamos. Por outro lado também temos que estar sempre actualizados com medo de ser ultrapassados” (Beatriz).

Dos excertos acima transcritos podemos concluir que são várias as características que podem definir o professor na actualidade, aquelas que são percebidas pelos professores como as mais importantes para fazer face às múltiplas responsabilidades. No entanto, não deixam de fazer referência ao desgaste, às contradições e às exigências face ao exercício da profissão que obrigam o professor a adquirir tais características afim de lhes dar uma solução o mais eficaz possível. De acordo com Habraham (1982) a profissão de professor identifica-se como uma profissão ambígua, complexa e contraditória que vai, muitas vezes, contra a identidade pessoal e profissional do professor pois, como afirma a professora Beatriz, os professores acabam por não ser nada daquilo que deveriam e que queriam ser.

1.3. Formação

1.3.1. Formação inicial e contínua

A formação inicial constitui uma etapa muito importante na construção da identidade profissional do futuro professor, inerente a um processo de socialização constante entre este e o grupo social. Apresenta-se como um período durante o qual o futuro professor recebe a preparação indispensável à entrada na profissão. No entanto, apesar de ser considerada por vários

investigadores uma área privilegiada de intervenção, a formação inicial não é ainda um contexto educativo devidamente estruturado no sentido de orientar e de preparar os futuros professores para lidarem com as actuais exigências e implicações da profissão. Representando um dos passos da construção da identidade profissional, a formação inicial é entendida como “o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993, p.149).

Partindo da ideia que a formação é um processo contínuo que abrange toda a carreira do professor contribuindo para a construção da identidade profissional, é de todo o interesse saber qual a imagem que os professores do nosso estudo têm acerca da mesma.

Quadro 8. Os professores e a sua formação

Formação inicial		Formação contínua				
Eficácia/Sucesso	Insucesso	Tipo de formação	Efeitos	Resultados	Expectativas	
Dos 5 aos 7 anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - estágio integrado - adaptação a diferentes situações - contacto com diferentes realidades - fundamentos pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - demasiada teoria e pouca prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Matemática - Estudo do Meio - Educação Especial - Novas tecnologias 	<ul style="list-style-type: none"> - a nível pessoal: enriquece dor, troca de experiências, contacto social, mais conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - aplicação de alguns conhecimentos nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - algumas corresponderam outras não
Dos 8 aos 15 anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - no geral foi positiva com estágio integrado - aquisição de alguns conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - desfasamento entre os conhecimentos adquiridos e a realidade das escolas - muita teoria e pouca prática 	<ul style="list-style-type: none"> - ligadas ao 1º Ciclo - Necessidades Educativas Especiais 	<ul style="list-style-type: none"> - nem sempre ajudou a nível pessoal - nem sempre ajudou a nível profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - nem sempre aplica aquilo que aprende - não chegou a ajudar muito 	<ul style="list-style-type: none"> - não corresponderam

Dos 15 aos 25 anos de serviço	- preparação para aspectos teóricos - preparação prática com um metodólogo	- grande divergência entre o ideal da formação e a realidade nas escolas - muita teoria e pouca prática	- diversificação da formação - Língua Portuguesa e Matemática	- ajuda a nível pessoal e profissional	- ajusta os conhecimentos às necessidades da turma - aplica algumas coisas inovadoras	- correspondem
-------------------------------	---	--	--	--	--	----------------

Pela leitura do presente quadro, constatamos que, em relação à formação inicial, as opiniões não divergem muito umas das outras. Quanto à sua eficácia ou sucesso são valorizados, por quase todos os professores, os aspectos relacionados com a aquisição de conhecimentos teóricos e com o estágio integrado como ilustram os seguintes testemunhos:

“(…) tive a vantagem de ter estágio integrado desde o 1º ano. Começamos com alunos da Pré-Primária, passamos por dois anos de escolaridade diferentes, por diferentes escolas, diferentes grupos de estágio e diferentes orientadoras. (...) na grande parte da nossa carreira somos saltimbancos, conhecemos diferentes realidades e temos de nos adaptar a diferentes situações e nesse aspecto foi eficaz” (Sandra).

“(…) foi fundamental nos fundamentos pedagógicos teóricos que me foram transmitidos (...) fiz estágio durante os quatro anos. O 1º e 2º anos foi só observação de aulas (...) no 3º e 4º anos já comecei a preparar as aulas e a leccionar, observado pela titular da turma” (Fernando).

“A nível de orientação pedagógica tive a sorte de ter umas boas orientadoras que contribuíram para o meu enriquecimento pedagógico” (Manuela).

Este último excerto, remete-nos para o bom relacionamento entre a professora e as orientadoras de estágio que contribuíram para a aquisição e enriquecimento pedagógico daquela. Esta declaração vai de encontro à ideia defendida por Canário (2001) ao referir que a prática pedagógica ganhará ao permitir a troca de ideias e experiências envolvendo, em simultâneo, os futuros professores e os orientadores, bem como a opinião de Jacinto e Sanches (2002) ao defenderem as influências que o orientador pode exercer sobre o estagiário.

A professora Beatriz, teve uma experiência diferente dos restantes professores pois, a sua formação inicial foi feita numa antiga escola do Magistério logo após o 25 de Abril, com o apoio, no 3º ano, de um grupo de professores e de um metodólogo que contribuíram de forma positiva para a aquisição de métodos

de trabalho, como se depreende das palavras da referida professora:

"(...) um metodólogo, que era uma pessoa muito capaz, que trabalhou connosco dentro do Movimento da Escola Moderna, com uma formação a nível da escola de Freinet, a nível de métodos globais e globalizantes (...) No 3º ano, com esse metodólogo, já estávamos a dar aulas directamente às crianças. (...) Fomos sempre habituados a trabalhar os objectivos, os programas, as estratégias (...).

No que concerne ao insucesso da formação inicial, cinco dos professores apontam para um desfasamento ou divergência entre a teoria adquirida na formação inicial e a prática nas escolas bem como o excesso de teoria em detrimento da prática. Neste sentido, clarificam dizendo que não se sentiam preparados para o ensino por falta de conhecimentos adequados à realidade das escolas, como ilustram as seguintes declarações:

"Como é óbvio, houve aspectos para os quais não fui preparada, como por exemplo os diferentes níveis de aprendizagem com que me deparava na sala de aula, no início quando comecei a leccionar, os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com Necessidades Educativas Especiais, as situações conflituosas com que me deparei na sala de aula, no início, situações essas que não sabia como resolver, tive dificuldade em resolvê-las.(...) As exigências que me foram colocadas na altura foram uma grande dificuldade para mim. O próprio domínio dos alunos na sala de aula, não me prepararam para isso, tive de aprender por mim própria, senti uma grande dificuldade nas responsabilidades para as quais não fui preparada. Penso que houve um grande distanciamento entre aquilo que me foi dito, que me ensinaram, ou seja um mundo muito fantasiado, quando depois na realidade, ou seja, quando me vi deparada com a realidade esse tal mundo de fantasia desmoronou, ou seja, a realidade com que me deparei não tem nada a ver, é uma realidade muito mais dura, uma realidade completamente diferente" (Raquel).

" Alguns conhecimentos que adquiri não se aplicavam na prática na realidade das escolas, havendo uma grande diferença entre aquilo que aprendi e aquilo com que me deparei na escola, no relacionamento com os alunos, a nível da planificação e desenvolvimento das aulas, a nível da resolução de conflitos, também da legislação existente, do contacto com os pais e a própria comunidade e os colegas. Acho que devia ter tido mais prática do que teoria" (Mabilda).

"(...) havia uma grande divergência entre o ideal da formação, ou seja, aquilo que aprendemos e a verdadeira realidade que encontrávamos depois no terreno, nas escolas. (...) Na altura, nós estagiárias só tínhamos oportunidade de por em prática, ou seja, de estagiar com os alunos, 2 dias por mês o que acho que era muito pouco. Acho que falhou também no facto de nós termos uma preparação orientada para alunos ditos normais, não tivemos qualquer tipo de orientação nem de preparação para os problemas que surgem na realidade nas dificuldades de aprendizagem" (Manuela).

"(...) os fundamentos teóricos que me foram transmitidos, na prática nem sempre foi possível aplicá-los, tendo em conta o contexto sócio-educativo dos alunos e também os recursos e a constituição das turmas." (Fernando).

As declarações dos excertos anteriores vêm de encontro aquilo que é

defendido por vários investigadores, ou seja, o desajustamento entre o ideal teórico e o real prático que conduz a uma verdadeira crise de identidade. A imagem idealizada inculcada pela formação inicial, baseada em normas que defendem o que o professor deve fazer ou o que deve ser, sem lhe ensinar, orientar e preparar para fazer face às realidades encontradas nas escolas, conduz os professores a um “choque” que se traduz em momentos de angústia, de desespero, de perturbação e conseqüente falta de preparação para a vida real.

Para a professora Beatriz, ao contrário dos restantes entrevistados, o insucesso da formação inicial residiu essencialmente na falta de preparação a nível da legislação e o facto de apenas estagiar com o mesmo grupo de alunos (1º e 2º anos):

“Saímos do Magistério sem saber que havia muitas leis que tínhamos de seguir (...) não tivemos hipótese de passar por grupos de alunos diferentes (...) deu-nos pouca experiência de trabalho com currículos do 3º e 4º anos.

Como já tivemos oportunidade de salientar a professora Beatriz teve uma boa preparação quer a nível teórico quer a nível prático, lamentando apenas o facto de não ter estagiado com grupos de alunos diferentes. Daí, ainda hoje, preferir trabalhar com os 1º e 2º anos de escolaridade. No processo de tornar-se professor, denota-se a influência positiva apenas pelo trabalho com um determinado grupo de alunos.

Ainda relacionada com a formação inicial, quisemos saber se aquilo que cada professor aprendeu no decurso da mesma é aplicado nas aulas. Os professores situados entre os 5 e 7 anos de serviço aplicam alguns conhecimentos pois, alegam não o poderem fazer mais frequentemente devido às mudanças que têm ocorrido e à evolução a nível pedagógico. É de salientar que estes professores, sendo aqueles que têm menos tempo de serviço, já não conseguem aplicar aquilo que aprenderam na formação inicial, verificando-se desde logo, o tal distanciamento entre o ideal e o real das escolas.

Quanto aos restantes professores, não aplicam nenhuns conhecimentos adquiridos pois, de acordo com os anteriores, também estes acham que as

mudanças e as exigências da nova sociedade não se compadecem com a altura em que frequentaram a formação inicial. Na verdade, “a maioria das escolas ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que faz falta” (Geer, 1982, 197) pois “comunica uns ideais pedagógicos não realizáveis – e, sem dúvida, irrealizáveis – dadas as actuais limitações da prática” (Bayer, 1984, p.121).

Reportando-nos à formação contínua, todos os professores entrevistados têm frequentado a referida formação, dentro das suas possibilidades. Como podemos concluir pela análise do quadro anterior, o tipo de formação que os professores mais procuram está relacionada directamente com as áreas que leccionam (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) bem como com aquelas que estão directamente relacionadas com o ensino, nomeadamente a nível das Novas Tecnologias e da Educação Especial.

Tendo em conta os efeitos a nível pessoal e profissional, os professores mais novos (5-7 anos) e os mais velhos (15-25 anos) em tempo de serviço, apontam-nos como positivos:

“Ajuda porque há sempre ideias que se retiram para implementar na sala de aula e trabalhar com os meus alunos. Pessoalmente também, uma vez que me enriquece e enriquece os meus conhecimentos” (Fernando).

“Do ponto de vista pessoal é sempre enriquecedor, quanto mais não seja para uma troca de experiências e para o contacto social” (Sandra).

“Sinto-me mais enriquecida e consigo melhorar a minha prática pedagógica” (Manuela).

“Há sempre coisas que nós aprendemos com os outros e que podemos aplicar depois com mais interesse. Pessoalmente também, porque fui fazendo sempre formação e fui ganhando sempre com isso. Sinto-me mais actualizada, sinto que não me deixei ficar para trás” (Beatriz).

Os professores a meio da carreira acham que nem sempre os ajudou quer a nível pessoal quer a nível profissional, como podemos concluir através das seguintes declarações:

“Pessoalmente penso que fico sempre um pouco aquém das minhas expectativas. Eles preocupam-se bastante em fornecer a informação, mas essa informação penso que, pelo pouco tempo que é dedicado, fica sempre pouco explícita” (Raquel).

“Não, porque nem sempre o que aprendi pude aplicar na minha sala de aula, com os meus alunos” (Mabilda).

Quanto aos resultados da formação em termos de aplicação e qualidade da aprendizagem dos alunos, verifica-se novamente que os professores mais novos (5-7 anos) e os mais velhos (15-25 anos) em tempo de serviço, aplicam alguns dos conhecimentos adquiridos, ajustando-os às necessidades da turma, nomeadamente quando se trata de coisas inovadoras.

Da mesma opinião não partilham os professores a meio da carreira, alegando que a informação adquirida nas formações não foi bem esclarecida a ponto de poder ser transmitida aos alunos.

No que diz respeito às expectativas face à formação contínua, as opiniões divergem conforme a etapa em que se encontram os professores. Deste modo, os professores que se situam entre os 5 e os 7 anos de serviço alegam que algumas corresponderam e outras não.

“Sim, há formações que corresponderam. Houve outras que não corresponderam porque não vieram de encontro às minhas necessidades, uma vez que o seu conteúdo foi muito limitado e porque, até às vezes, era só para preencher o tempo” (Fernando).

“Algumas sim, outras não. As que não corresponderam umas foi por causa do formador, outras pela abordagem feita ao tema e outras ainda pelo carácter teórico da formação” (Sandra).

Os professores que se situam entre os 8 e os 15 anos de serviço, acham que a formação frequentada não correspondeu às suas expectativas. Pelas suas declarações, indagaremos o porquê dessa situação:

“No global, não correspondeu às minhas expectativas, devido ao pouco tempo com muita informação que eles nos transmitem, essencialmente muita teoria e pouca prática, ou seja, isenta de prática. Penso que as formações deveriam em vez de serem dadas em locais fechados, como acontece, serem antes dadas nas escolas, ou seja, nas salas de aula e de acordo com a realidade e de preferência, que acho que era óptimo e muito proveitoso, em conjunto com os professores das escolas. Esta formação não me tem preparado para as várias mudanças também ocorridas, ou seja, não corresponde às minhas necessidades pessoais e profissionais, nem à aquisição de competências que considero indispensáveis ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem” (Raquel).

“Não, porque para além de serem dadas em pouco tempo, contêm muita teoria quando na realidade se poderia aplicar uma parte prática. Acho que apenas adquiri alguns conhecimentos mas não me ajudou a desenvolver, por exemplo, as competências essenciais ao desenvolvimento da minha profissão no dia-a-dia. Acho que algumas formações estão desadequadas da realidade existente nas salas de aula. Por isso, acho que deveriam ser feitas na própria escola, junto com os professores, os alunos e até mesmo com os pais.

As afirmações anteriores, demonstram claramente a insatisfação, o descontentamento, a desadequação da formação contínua às realidades das escolas e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Neste sentido, vêm de encontro à opinião de Nóvoa (2002, p.56) “a formação contínua de professores em Portugal têm-se caracterizado pela ‘omni-ausência’ de duas grandes realidades: a *pessoa do professor* e a *organização-escola*. Por um lado, têm-se ignorado sistematicamente o eixo do desenvolvimento pessoal (...). Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas (...) Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*”.

As professoras entrevistadas apontam para uma formação centrada na escola de acordo com a realidade e em conjunto com os restantes professores, alunos e até mesmo com os pais. “Será desejável que a *formação seja efectivamente centrada na escola*” (Nogueira, 1990, p.95) “como organização que aprende, contextualizada, vivenciadora de projectos, factor de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Silva, 2003, p.119) “partilhada com os restantes professores, já que a escola deve ser construção interactiva de todos os elementos da comunidade” (Costa, 2003, p.250).

Quanto aos professores que se situam entre os 15 e os 25 anos de serviço, consideram que a formação recebida correspondeu às suas expectativas. A professora Beatriz afirma mesmo que:

“(...) a formação que eu fiz, foi sempre a formação que escolhi (...). Quando escolhia fazer formação tinha sempre cuidado em ver se aquilo me interessava ou não, se os formadores eram de acordo com aquilo que eu gostava e as temáticas também”.

Por último quisemos saber se os professores faziam formação se esta não fosse obrigatória. Todos afirmaram frequentar a formação sem obrigatoriedade como um meio de aquisição de conhecimentos, de troca de experiências, valorização profissional, actualização pessoal e cultural. No entanto as professoras a meio da carreira continuam a defender que era essencial e mais

motivador frequentar a formação noutros moldes, nomeadamente centrada nas escolas.

Ao longo destas declarações, foi possível constatar que os professores admitem ter recebido alguns contributos positivos a nível da formação mas, no geral, verificamos que existem ainda muitas situações em que a formação não corresponde às necessidades e expectativas dos professores, no sentido de os ajudar a encontrar soluções para as novas exigências.

1.4. Funções dos professores

Ao longo das últimas décadas têm-se exigido muito dos professores. Inclusive há autores que consideram que aqueles são obrigados a desempenhar uma multiplicidade de funções que devido à “ambiguidade do contexto, o carácter nebuloso das alternativas e a falta de meios objectivos para as operacionalizar resultam numa acumulação de funções contraditórias” (Lopes, 2001a, p. 42). Neste sentido, “poderá ser profundamente destrutivo para os professores, pelo envolvimento em situações que só por si são incomensuráveis face às suas possibilidades de resposta, desgastando-os inutilmente numa intervenção que, muito provavelmente, ficará aquém dos resultados desejados e pretendidos” (Cosme, 2002, p. 21), originando “sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá para desempenharem essas funções” (Estrela, 2001, p.34).

Perante tais constatações, pretendemos, de seguida, conhecer os testemunhos dos professores entrevistados através de um quadro mais sintético e, ao mesmo tempo, dando-lhes o poder da palavra.

Quadro 9. As funções dos professores

Funções como professor		Preparação	Valorização	Exigências da sociedade e das políticas educativas	Essenciais à função docente
Dos 5 aos 7 anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - educar - ensinar - transmitir conhecimentos - responsabilizar 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de preparação para desempenhar todas as funções exigidas 	<ul style="list-style-type: none"> - educar - ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> - pais - psicólogos - secretárias - sociólogo - assistente social 	<ul style="list-style-type: none"> - que resultam com os alunos, que os fazem progredir, contribuem para o bem estar do professor - grande indefinição do que é ser professor
Dos 8 aos 15 anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar - educar - preparar - responsabilizar 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de preparação para desempenhar todas as funções exigidas 	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar - educar - transmitir conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - dar resposta aos problemas sociais - educar para a cidadania, para a saúde, para a toxicodependência, para o ambiente, para os valores - psicóloga - polícia - assistente social - mãe - planificar actividades - assistir a reuniões - orientar os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar - educar - planificar as actividades - assistir às reuniões - orientar os alunos - atender os pais
Dos 15 aos 25 anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> - função pedagógica - educar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, devido à obrigatoriedade de resolver certas situações 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagógicas - culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - assistente social - gestão de instalações - administrativas - bombeiro - sociólogos - psicólogos - mediadores - assistentes sociais - animadores culturais - advogada 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagógicas - todas mas em paralelo com uma equipa multidisciplinar

Da análise do quadro, concluímos que todos os professores consideram que as funções a desempenhar se baseiam na educação, na preparação, na responsabilização, no ensino e na transmissão de conhecimentos, ou seja, se

limitam apenas à função pedagógica, para a qual alegam ter sido preparados.

Quanto à preparação para as restantes funções, que lhes são exigidas, os professores mais novos e a meio da carreira lamentam a falta de preparação, como podemos verificar através das seguintes declarações:

“Não, não me sinto preparada, porque acho que a minha vocação é estar à frente de uma turma e dar aulas e não estar sentada atrás de uma secretária a tratar de burocracia ou a exercer funções para as quais não me sinto aliciada para o fazer. Acho que só fazemos algo bem feito quando o fazemos por gosto e não por obrigação ou imposição” (Sandra).

“Não me sinto preparada convenientemente para todas, há sempre uma área ou outra que a pessoa não está tão bem preparada, porque nos exigem muito e nós também depois não conseguimos dar resposta” (Raquel).

“Não, isso não me sinto preparada porque, não tive formação para corresponder e desenvolver algumas que me são exigidas pela própria sociedade e também pelo Ministério da Educação” (Mabilda).

Estes excertos vêm confirmar a opinião de Alarcão (2004) que considera também que os professores não se encontram preparados para o trabalho que lhes é exigido na actualidade.

Quanto às duas professoras que se encontram na fase da serenidade, numa fase de reflexão, e com mais tempo de serviço, sentem-se preparadas como resposta à obrigatoriedade de resolver certas situações imprevisíveis em determinado momento:

“ Sinto-me preparada para elas como me sinto preparada para fazer, sei lá, a função de mãe. São as coisas que surgem e que nós temos que nos desenrascar porque não temos mais ninguém, muitas vezes, que nos ajude a resolver essa situação. Portanto, eu acho que se vai ganhando mais traquejo com a idade e vamos sabendo resolvê-las melhor, apesar de nos deixar muitas vezes angustiadas porque não conseguimos resolvê-las todas e não temos tempo ou condições para resolver essas situações” (Beatriz).

Reportando-nos às funções mais valorizadas e essenciais à função docente, deparamo-nos com aquelas que os professores mencionaram como as verdadeiras funções do professor, as quais não vão de encontro aquelas que são exigidas pela sociedade e pelas políticas educativas. Podemos concluir que existe um grande desfasamento entre o que é mais valorizado e o que é exigido, conduzindo os professores a uma crise de identidade, como se pode depreender da afirmação do professor Fernando:

“ Hoje em dia, nota-se uma grande indefinição do que é ser professor (...) é necessário urgentemente definir o papel, as funções de professor e prepará-los para essas realidades”.

Ainda relativamente às funções exigidas pela sociedade e pelas políticas educativas, não poderíamos deixar de passar os testemunhos dos professores entrevistados, ilustrativos de uma insegurança, instabilidade e revolta pessoal e profissional:

“(...) muito honestamente acho que não estamos preparados ou vocacionados e é praticamente impossível dar resposta a todas elas. Em conclusão, acho que não somos obrigados a desempenhar funções que não têm nada a ver com a identidade do professor. (...) A sociedade exige cada vez mais, estamos a desumanizar para mecanizar. Acho que devíamos aproveitar os bons exemplos e as experiências testadas por outros e não estar a cometer erros que outros países cometeram há duas décadas atrás. Conduzem, também, à desmotivação, à falta de empenhamento e, nalguns casos, à reconversão profissional. (...) a sociedade em geral e, principalmente, o Ministério da educação acusam o professor de ser o responsável pelas deficiências ocorridas no sistema de ensino. Digo é: pobres dos professores, eles é que são as vítimas das rápidas mudanças ocorridas na sociedade (...) conduziram à confusão, à sobrecarga de trabalho, à falta de tempo para responder a todas as exigências e ao aumento de responsabilidades” (Sandra).

“(...) acho que exigem demais do professor, conduzindo-o a uma saturação constante a nível psicológico. Não é possível atender a todas as exigências para as quais nem estamos preparados. Por isso, muitas vezes, na sala de aula, não faço aquilo que quero fazer com os meus alunos mas aquilo que me é exigido, ou seja, há um desfasamento entre o que eu quero e o que tenho de fazer” (Mabilda).

“Penso que tanto a Sociedade como o nosso Estado estão a utilizar os professores como meros executores de funções para as quais não nos proporcionou formação” (Manuela).

“(...) que fossem bem definidas as funções mais importantes a desempenhar pois, perante este cenário de confusão, sem saber ao certo se esta ou aquela função é a verdadeira função de professor, conduz-nos a uma desorientação, a uma falta de tempo e sobrecarga profissional e pessoal. (...) Pelo seu carácter de imposição, conduz os professores à desmotivação, à perturbação, a um mal-estar, a um aumento de dificuldades na realização e na solução de determinadas exigências” (Fernando).

“Penso que nos pedem demais, que nos dão de menos e que nós temos que cumprir muito e depois temos pouco em troca. (...) Acho que exigem muito do professor e a sociedade exige muito do professor. Temos que chegar à conclusão que a escola não pode ser o sítio onde se resolvem os problemas todos da sociedade, não é a escola que tem de fazer isso tudo, inclusive há outros profissionais que deveriam estar na escola para ajudar e não estão (...). Há psicólogos que estão, em grande maioria, sem trabalho e continuamos a não ter psicólogos na escola, há técnicos de linguagem que saem das faculdades sem ter emprego e os meninos continuam sem saber falar (correctamente), há poucos polícias e, supostamente, nós tínhamos de ter em algumas escolas mais supervisão da polícia porque são os professores que podem estar sujeitos a apanhar dos pais porque não tem ninguém que defenda a criança que foi roubada, etc., há assistentes sociais que continuam sem emprego e o professor é que tem que ir a casa daquela mãe saber porque é que o menino não tem roupa e não come sujeitando-se a apanhar, a ser

perseguida, a ter ameaças no telemóvel. Portanto a sociedade pede tudo ao professor e este vai fazendo e os outros técnicos deveriam estar em equipas multidisciplinares a trabalhar com os professores, inclusive médicos e enfermeiros (...) O que acontece é que vemos muitos professores com grandes depressões, muitos professores cansados e aliás, aqui há uns tempos atrás, em estatística, os professores eram os maiores utilizadores do Hospital Magalhães Lemos porque estavam completamente de rastos. Nos professores mais trabalhadores, mais capazes era onde se verificava a maior capacidade de desgaste físico e que acabavam por entrar em depressões, entrar em sofrimento e terem que recorrer a baixas médicas e outras coisas porque tudo isto ia contra a identidade deles” (Beatriz).

Este último excerto, embora um pouco extenso, revela-se de uma importância considerável pois, a professora apela para o facto de colocarem nas escolas equipas multidisciplinares, afim de ajudar a solucionar muitos dos problemas que surgem e que são resolvidos pelos professores que, na maioria das vezes, não sabem se estão a actuar de forma correcta e eficaz. São essas funções que deveriam ser desempenhadas por profissionais na matéria, que conduzem, e como salienta a professora Beatriz, os professores a problemas psicológicos e físicos devido à incompatibilidade com a identidade profissional.

Todas estas declarações são comprovadas, de entre outros investigadores, por Estrela (2001, p.34), quando afirma que “ao prescreverem-se tantas funções ao professor, corre-se o risco de o afastar ou pelo menos de desvalorizar aquela que melhor caracteriza a profissão docente e o campo pedagógico a que ela se liga (...) a função do professor enquanto organizador da aprendizagem”.

1.5. Uma profissão de relação

1.5.1. Relação consigo mesmo

1.5.1.2. Definição como profissional

A identidade pessoal e profissional tem uma componente de auto-percepção ou auto-imagem, ou seja, o modo como o professor se define e se relaciona consigo mesmo. Existem, ao mesmo tempo, certas características comuns a outros membros do grupo profissional e outras diferentes e específicas de cada professor, isto é, tem a sua maneira própria de se definir como

profissional.

Analisando o quadro seguinte, verificamos que existe um conjunto variado e muito próprio de expressões que definem cada professor como profissional.

Quadro 10. Definição como profissional

Dos 5 aos 7 anos de serviço		Dos 8 aos 15 anos de serviço		Dos 15 aos 25 anos de serviço	
Fernando	Sandra	Raquel	Mabilda	Manuela	Beatriz
- responsável -bem humorado - alegre - assíduo - amigo dos alunos - dinâmico - exigente	- cumpridora - ao máximo profissional -preocupada com os alunos e o seu meio - exigente	- empenhada - motivada - atenta às necessidades dos alunos	- aplicada - assídua - briosa - dinâmica -bem disposta	- cumpridora - dinâmica -exigente consigo própria - organizada -responsável	- hiperactiva - organizada - exigente

De uma forma geral, os professores identificam-se com alguns aspectos da concepção actual de ser professor pois, definem-se como responsáveis; amigos, preocupados e atentos às necessidades dos alunos; exigentes; dinâmicos e bem dispostos. Todas estas características são indispensáveis a uma relação saudável com os demais intervenientes no ensino, nomeadamente, os alunos. Devido à massificação do ensino e à destabilização familiar, os professores são “obrigados” a atenderem às necessidades dos alunos e serem amigos e, ao mesmo tempo, impor organização e exigência no ambiente escolar. Como referiu Lopes (2002) existe uma certa discrepância entre o ideal, o desejado (amizade e amor às crianças) e a própria realidade das escolas que obrigam o professor a exercer um tipo de autoridade e um controle sobre os alunos. Daí a existência de uma crise pessoal.

Abraham (1972), com base em estudos de Q-Sort, verificou que os professores mantêm uma visão de si próprios muito idealizada, atribuindo-se

apenas características positivas, esquecendo-se das negativas. Essa imagem é uniforme e estereotipada como tendência ao conformismo por pressão normativa.

Atendendo às características de cada um dos professores, e à sua maneira de ser e de actuar na sala de aula, interessa-nos saber também se a maneira como ensina está dependente ou não daquilo que é como pessoa. Para Nóvoa (1995, p.17) “ (...) A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

O professor Fernando concorda com esta afirmação ao explicar que:

“ (...) por exemplo, se somos responsáveis transmitiremos esse sentido de responsabilidade aos nossos alunos. Se somos alegres acabamos por fazer com que eles se sintam alegres, motivados para trabalhar, para estudar, para aprender, etc. Também o desenvolvimento e a aplicação dos métodos e técnicas de trabalho têm muito a ver com a maneira de ser da pessoa, ou seja, eu tenho, como é evidente e como todos os professores, uma maneira muito própria de dar as minhas aulas, de trabalhar com os meus alunos, de ser e de actuar dentro da sala de aula”.

É interessante verificar que as duas características enunciadas aquando da sua própria definição como professor: a responsabilidade e a alegria, podem ser consideradas as mais importantes neste processo de influência pessoal.

Da mesma opinião partilha a professora Sandra ao concluir que:

“ A minha forma de estar reflecte-se, sem dúvida, na sala de aula. Se estou triste os alunos notam e acabam por ser solidários e, por vezes, surpreendem-me com a sua inocência. Sou uma pessoa positiva e acho que isso se reflecte nas aulas, porque a minha exigência é feita à base do reforço positivo e tão depressa estou a chamar a atenção como já estou a brincar com os meus alunos. E acho também que quando estamos de bem com a vida de bem connosco, tudo o que está à nossa volta brilha”.

É de salientar que os próprios alunos se apercebem do estado de espírito da pessoa, o que significa que estão atentos e que os professores funcionam como modelos a imitar. De facto, compromete a totalidade do *eu* pois, se tudo corre bem com a pessoa do professor, tudo corre bem na sala de aula mas, se pelo contrário, algo corre mal, a turma acaba por sofrer.

Segundo a professora Mabilda:

“(…) o feitio da pessoa, a maneira dela ser e de actuar reflecte-se em todos os seus actos, no relacionamento com os alunos, nos métodos e técnicas de aprendizagem aplicados. Também um professor, muitas das vezes, actua de acordo com os seus gostos, as suas preferências, as suas condutas e os seus valores. Uma vez que eu sou dinâmica a minha turma torna-se também mais dinâmica”.

A opinião da professora Beatriz, remete-nos também para as características que a definem:

“(…) sou organizada e exijo muita organização dos meus alunos desde o princípio e também sou um bocado rápida a fazer as coisas e também lhes exijo que eles sejam rápidos, trabalhadores, nunca estejam sem trabalho para fazer, sejam sempre capazes de ser autónomos, que não peçam muita ajuda, que não sejam miúdos dependentes, porque eu também não sou assim. Por outro lado, não posso dizer que se não estou bem, que me vai correr bem o dia. Não vai. (...) De qualquer maneira se nós não estamos bem, transportamos isso para a escola, isso é ponto assente. (...) Mas, de qualquer maneira há coisas pesadas que nos dizem respeito na nossa maneira de ser e na nossa maneira de estar que também não podemos transportar para a escola, porque senão acabava por ser não benéfico para eles, há coisas que temos de saber deixar do lado de fora, há coisas que temos de saber vivenciar com eles. Não podemos é dizer de maneira nenhuma que a nossa maneira de ser não os influencia porque, influencia e muito, tanto na parte positiva como na negativa”.

Também a professora Raquel e a professora Manuela nos dão alguns exemplos através dos quais se clarifica a influência do *eu* pessoal na maneira de ensinar:

“por exemplo, se tivermos uma visão positiva da vida, eles com certeza também o terão, se formos optimistas eles com certeza também o serão, se formos dinâmicos, conseguiremos uma turma dinâmica. Penso realmente que aquilo que nós somos acaba por influenciar muito o resultado geral da nossa turma” (Raquel).

“A forma como lecciono, a minha postura na sala de aula, a relação com os alunos, tudo isto depende da minha maneira de ser como pessoa. A minha vida pessoal, felizmente, nunca interferiu até à data com a minha vida profissional, pelo contrário, o stress da escola reflecte-se na minha vida familiar” (Manuela).

1.5.1.3. Dificuldades encontradas na profissão

Ao longo do percurso profissional, os professores foram-se deparando com algumas dificuldades inerentes a vários factores como iremos ver de seguida.

Quadro 11. O professor e as suas dificuldades

Dos 5 aos 7 anos de serviço		Dos 8 aos 15 anos de serviço		Dos 15 aos 25 anos de serviço	
Fernando	Sandra	Raquel	Mabilda	Manuela	Beatriz
- estar longe da família e dos amigos - falta de estabilidade, de autoridade e de reconhecimento - falta de condições de trabalho - excesso de funções e burocracias	- indisciplina - falta de apoio dos pais, da sociedade e do Ministério	-comportamentos dos alunos	-falta de estabilidade, de reconhecimento, de prestígio, de confiança e de preparação para todas as solicitações - falta de interesse dos alunos	- atender a todas as solicitações e exigências	- de todas as ordens

As dificuldades apresentadas advém de diversos factores: educativos - os comportamentos, a falta de interesse e a indisciplina dos alunos; sócio-políticos - a falta de apoio, as exigências, o excesso de funções, a instabilidade, o desprestígio, a falta de reconhecimento, entre outros; familiares - pelo facto de estar longe. Estas dificuldades contribuem para agudizar ainda mais a crise de identidade, a que já nos referimos ao longo da investigação.

1.5.1.4. Melhor e pior época na carreira

Segundo alguns investigadores (Fuller e Bown, 1975; Huberman, 1987, 1989) as melhores e as piores épocas na carreira são determinadas por factores intrínsecos e extrínsecos ao professor e à própria profissão. Quer a melhor quer a pior época na carreira, é vivida pelos professores em momentos distintos,

condicionados pelos factores contextuais, pessoais e profissionais, como podemos constatar através dos seguintes testemunhos:

“(…) como boa posso referir uma experiência de sete anos que estivemos a fazer com escolas da Área Aberta, em que tínhamos muita formação a nível de Lisboa em que tínhamos um trabalho de intercâmbio com escolas de outros países e que nos deu muito traquejo para trabalhar em experiências inovadoras na escola. A pior época foi quando estive muitos anos a trabalhar em Educação Especial com crianças surdas e pensei continuar sempre a ser professora da Educação Especial e trabalhar com essas crianças, mas apareceram umas coordenadoras aqui na nossa zona que entraram em conflito com todas as pessoas que estavam há muitos anos na Educação Especial. O resultado foi que acabei por sair mesmo da Educação Especial, porque o desgaste era muito e não era isso que eu pretendia da minha profissão” (Beatriz).

A professora Beatriz atribui a sua melhor época na carreira à formação, ao intercâmbio com escolas de outros países e à troca de experiências inovadoras através de uma experiência com escolas da Área Aberta. Como pior época menciona o conflito existente com as coordenadoras da Educação Especial, onde ela trabalhava, que a obrigou a abandonar e retomar o ensino normal. Neste caso, foram os factores profissionais que condicionaram a melhor e a pior época desta professora bem como a dos seguintes professores, além dos factores pessoais:

“A melhor época foi no ano de 2002/2003 em que leccionei o 1º ano a 23 alunos em Espinho, em que vi realmente o desenvolvimento do meu trabalho ao longo do ano lectivo. Foi muito gratificante pois, alguns entraram sem terem frequentado Jardim de Infância e consegui com que todos eles ficassem a ler, a escrever e a contar. Foi muito bom também porque vi reconhecido o meu trabalho por parte dos pais que, inclusivamente, fizeram um abaixo-assinado para que eu continuasse no ano seguinte, coisa que não veio a acontecer. A pior foi em Castelo de Paiva, no ano de 2001/2002, pela tragédia que viveu aquele concelho e porque estava completamente isolado, longe da família e dos amigos. Passava semanas seguidas casa-escola, escola-casa, enfim sozinho. Foi pior também porque fui o último professor daquela escola. Encerrou definitivamente naquele ano lectivo. Foi uma tristeza. A 1ª motivou-me para fazer ainda melhor no futuro. A 2ª fez com que aprendesse a viver com contrariedades a nível pessoal e profissional uma vez que a escola não tinha condições nenhuma e também devido à tragédia que ocorreu nesse ano. Ensinou-me e ajudou-me a superá-las ou, pelo menos, a tentar” (Fernando).

“A pior época foi no ano 2005/2006, porque estava muito longe de casa, nunca tinha trabalhado numa escola agrupada onde existiam imensas reuniões de ano, gerais e na própria escola, ou seja, foi uma mudança radical à qual tive de me adaptar, pois nunca tinha trabalhado em escolas agrupadas. Senti-me um pouco restringida, como que obrigada a cumprir planificações e orientações com as quais, muitas das vezes, não concordava mas que eram decididas nas reuniões. Daí ter afectado de forma um pouco negativa o meu trabalho com a turma. Os restantes foram, no geral, positivos” (Mabilda).

“Relativamente à minha melhor época da minha carreira foi o meu segundo ano de

serviço que coincidiu com os preparativos para o meu casamento, penso que foi uma época em que me sentia muito bem emocionalmente e penso que consegui transmitir isso para os meus alunos. Relativamente à pior época da minha carreira, foi na altura em que trabalhei numa escola com mau ambiente entre colegas e sinceramente influenciou-me de forma negativa” (Raquel).

Analisando superficialmente cada testemunho, apercebemo-nos que o professor Fernando atribui a sua melhor época ao excelente trabalho desenvolvido com uma turma de 1º ano, contribuindo para a sua realização pessoal e profissional, enquanto que a sua pior época foi marcada pela tragédia ocorrida na ponte de Entre-os-Rios, pois trabalhava numa das escolas do concelho de Castelo de Paiva, vivendo a cada momento o desespero e a infelicidade daquele concelho. Por outro lado encontrava-se isolado, longe de tudo e de todos os amigos e familiares.

A professora Mabilda atribui a sua pior época da carreira ao facto de se encontrar longe de casa, tal como o professor Fernando, e às exigências e constrangimentos devidos ao local de trabalho. Quanto às restantes épocas considera-as positivas.

A professora Raquel atribui a sua melhor época na carreira ao ano que coincidiu com o seu casamento, um factor pessoal, da vida particular, que como foi positivo influenciou também de forma positiva esta época. A pior época encontra-se relacionada directamente com o mau ambiente de trabalho entre colegas, ou seja, a nível das relações interpessoais.

Quanto às duas restantes professoras, não apontaram nenhuma época em especial, mas concordaram que todas foram diferentes.

O nosso estudo vêm de encontro à investigação realizada por Gonçalves (1990) em que a melhor época na carreira é percebida pelos professores de uma forma aleatória na medida em que se posicionam temporalmente “por referência a factores circunstanciais da sua carreira, diluindo-se, desta forma, uma dimensão mais objectiva do *tempo vivido*” (idem, 1995a, p.153-154).

Relativamente à pior época na carreira, os nossos resultados já não permitem uma correspondência com aquela que é indicada na investigação de Gonçalves uma vez que, tal como acontece com a melhor época, ela é percebida também ao longo da carreira e não no início e no fim como

demonstra Gonçalves.

1.5.2. Relação professor/aluno

A relação pedagógica é considerada por vários investigadores como o *núcleo* da educação pois, “sejam quais forem ou possam vir a ser no futuro, as mudanças introduzidas no sistema de educação, a relação professor-aluno continuará no centro do processo educativo” (UNESCO-OIT, 1966).

O sucesso da função dos professores depende muito da qualidade da relação com os alunos, quer na sua relação pedagógico-didáctica, tendo em conta os objectivos e os modos de aprendizagem, quer na sua relação sócio-afectiva tendo por base a ajuda, o apoio, a protecção e a afectividade para com aos alunos.

O balanço da relação estabelecida com os alunos é-nos apresentada pelos professores através do quadro seguinte.

Quadro 12. Relação com os alunos

	Dos 5 aos 7 anos de serviço	Dos 8 aos 15 anos de serviço	Dos 15 aos 25 anos de serviço
Satisfação	- troca de experiências, interesse, evolução a nível dos conhecimentos e pessoal, amizade, valorização e respeito	- sucesso escolar, relacionamento, troca de experiências e evolução	- atingirem os objectivos, confiança, partilha de experiências, evolução nas aprendizagens,
Insatisfação	- não cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula, o mau comportamento , a falta de atenção, distração, destabilizadores e inquietos	- maus comportamentos, distração, desconcentração e desmotivação	- falta de empenho, desinteresse, mau comportamento, solicitações frequentes

Expectativas	- bom rendimento escolar, bom comportamento, cumprimento de regras, assíduos e participativos	- bom aproveitamento escolar, atingir as metas propostas	- responder às exigências, serem alguém na vida, serem felizes e responsáveis
Perfil de aluno ideal	- bem comportado, educado, empenhado, aplicado, assíduo e participativo	- assíduo, brioso, participativo, aplicado, educado, interessado, autônomo, cooperante	- interessado, empenhado, participativo, colaborador, solidário, tem uma boa socialização, sabe estar, brincar, aprender e ser educado

De um modo geral, a relação com os alunos é positiva e satisfatória. A maioria dos entrevistados faz referência constante à relação de afectividade que mantêm com os eles, consequência do muito tempo vivido em conjunto, da troca de experiências e da amizade, considerando-os como promotores de aprendizagem. Este aspecto é salientado mais pormenorizadamente pela professora Beatriz.

“(...) Gosto muito da maneira como eles conseguem interagir comigo, contar coisas da vida pessoal, contar pequenas coisas que vão acontecendo no dia-a-dia que são engraçadas, que demonstram a infantilidade deles e o que é que eles conseguem depositar de confiança no professor. Gosto da relação que consigo partilhar com eles. (...) São essas pequenas coisas de inocentes que conseguem ter connosco, ao conseguirem aprender coisas novas e, quando vejo que eles, passado uns tempos evoluíram tanto nas aprendizagens que já não parecem as mesmas crianças que tínhamos há uns meses atrás”.

A professora Mabilda confessa que os problemas familiares dos alunos acarretam uma certa dose de preocupação, ao ponto de intervir pessoalmente, dando-lhes mais apoio, atenção, compreensão e carinho.

“(...) Tenho por exemplo um caso na minha turma de uma aluna que se mostrou sempre muito triste e reservada e passado pouco tempo é que ela me contou que o pai só dorme em casa ao fim-de-semana e os restantes dias vive com uma senhora da qual tem uma filha. Este tipo de situações não só afectam os alunos mas também me preocupam e me obrigam a intervir pessoalmente”.

A constatação de progressos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos também é fonte de satisfação e sensação do dever cumprido.

Quando se passa para os aspectos menos positivos, de insatisfação, sobressai das entrevistas, a falta de atenção, de empenho, o não cumprimento de regras, a destabilização da turma, a distração e os maus comportamentos. Estes últimos, no entender dos professores, estão relacionados com características do ambiente familiar dos alunos.

“ (...) essa problemática está ligada inteiramente com os pais, ou seja, eu mudaria essencialmente as atitudes dos pais. Hoje em dia esquecem-se que essencialmente devem educar e acompanhar os seus filhos” (Raquel).

“(...) tem a ver com a educação que trazem de casa e que não conseguem gerir na sala de aula. Isso também é uma coisa que me deixa desiludida porque o papel dos pais não está a ser eficaz e eles não sabem o lugar deles na sala de aula, depois deixa-me cansada. (...) acho que eles estão muito comprados pelos pais: se fizeres isto bem vais ter aquilo assim e assim, se fores bom aluno vais ter..., portanto eles já vêm de casa comprados, quando chegam à escola a motivação deles já não é aquela motivação que vem da criança mas aquilo que eles esperam que lhes vão dar em troca de serem bons alunos” (Beatriz).

“(...) falta de interesse por parte dos pais em cooperar com a professora e a falta de profissionais também para me ajudarem a resolver problemas comportamentais e psicológicos” (Mabilda).

Relativamente aquilo que os professores esperam dos seus alunos, são unânimes em apontar aspectos mais relacionados com a aprendizagem e com os comportamentos, na esperança que haja melhorias.

Por último gostaríamos de saber se existem algumas características que possam definir um aluno ideal, embora concordemos com a opinião da professora Sandra ao afirmar que:

“Para mim não existe um aluno ideal, mas um ser humano que temos que aprender a respeitar e a amar. Se ele captar isto, acho que será uma pessoa melhor e aproximar-se-á de um aluno ideal”.

No entanto, os restantes professores apontam para aspectos relacionados com o bom comportamento, com a educação, a participação, a assiduidade, a autonomia, a cooperação, a solidariedade e os vários saberes: estar, brincar e aprender.

1.5.3. Relação professor/pais/comunidade

Uma relação saudável entre os professores e os pais dos alunos, contribui para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem ao longo da educação quer formal e intencional (a aprendizagem escolar) quer informal e episódica (aprendizagem familiar). Estes dois contextos, familiar e escolar, possuem características únicas que os torna diferentes mas que se devem complementar pois constituem dois agentes de socialização muito importantes.

No entanto, ao longo do tempo a estrutura familiar foi sofrendo algumas alterações devido a vários factores, provocando uma falta de tempo e conseqüentemente uma desresponsabilização dos pais face à educação dos filhos. Estes, “crescem” entre creches, infantários, escolas e ATL’s sem a presença indispensável da família. Por isso, mais do que nunca, torna-se necessária a interacção do professor com os pais ou encarregados de educação, no sentido de uma colaboração qualitativa, tendo como objectivo o desenvolvimento harmonioso dos alunos. Neste sentido, procuramos saber junto dos nossos entrevistados qual a relação que estabelecem com os pais dos seus alunos.

O balanço da relação estabelecida com os pais é positiva para cinco dos professores entrevistados, considerando-a como saudável, de interajuda, de cordialidade, de respeito e de compreensão. No entanto, uma das professoras considera essa relação um pouco confusa porque:

“por vezes adoram-me, outras odeiam-me, outras põem-me num pedestal e de repente no “*ground zero*”. Se gostam de nós somos os melhores, mas se não os agradarmos já somos os piores professores do mundo” (Sandra).

No geral, os pais colaboram com os professores sempre que estes os solicitam e reconhecem o seu trabalho através dos diálogos, dos elogios e da assistência às reuniões. No entanto, e apesar desta dinâmica colaborativa, os professores demonstram-se insatisfeitos em alguns aspectos, como podemos depreender das seguintes declarações:

“ (...) continuam a fazer coisas que eu não gostaria que fizessem, um exemplo é: este ano tentei chamar a atenção para a alimentação dos filhos, não queria que eles lhes dessem tantos bolos, tantas coisas ao intervalo, tantos sumos e eles não perceberam muito bem porquê esse meu pedido. Continuam a fazer coisas que estão enraizadas neles (...). Não conseguem perceber que se derem um bolo todos os dias não estão a fazer nada de bem e continuam a fazê-lo, apesar de me terem ouvido. (...) às vezes temos o nosso trabalho prejudicado porque os pais desresponsabilizam-se muito e acabam por fazer com que as crianças venham para a escola com problemas a mais que depois fazem com que não aprendam e trazem uma educação que nós dizemos que “deixa muito a desejar”. Somos nós que temos que dar tudo em troca e dão-nos muito mais trabalho por isso. As aprendizagens que deveriam fazer já não são feitas a 100% porque têm coisas por trás que são complicadas e que não estão resolvidas. (...) passam muito tempo sozinhas e precisam muito de atenção que não têm. Depois quando vêm para a escola isso reflecte-se tudo no professor e nas aprendizagens e acabamos por ser nós a dar a atenção devida” (Beatriz).

“ (...) embora haja pais que implicam por coisas mínimas e também acham que a escola é um local onde se chega, depositam as crianças e se vão buscar à hora que querem. Não se responsabilizam pela educação, até pela atenção e o acompanhamento dos filhos” (Mabilda).

“(...) os pais, nos últimos tempos, se desresponsabilizam bastante das suas funções, nomeadamente da função de educar os seus filhos” (Raquel).

“Apenas criticam o facto de levarem trabalhos para casa, mas eu acho que é importante eles trabalharem também fora da escola” (Fernando).

A desresponsabilização dos pais pela alimentação, a atenção, o acompanhamento e a educação dos filhos, são os aspectos mais focados pelos professores. Esta desresponsabilização dos pais é apontada por vários autores como uma hiper-responsabilização, uma frustração, e um cansaço por parte dos professores. Segundo Neves (2001) este tipo de situação poderá conduzir a uma crise de identidade devido às funções que o professor terá de desempenhar para poder colmatar os aspectos mencionados anteriormente. Como salienta a professora Beatriz, os alunos acabam por trazer para a escola os problemas vividos na família que, por um lado, acabam por prejudicar o normal desenvolvimento e aprendizagem do aluno e, por outro lado, acabam por desgastar os professores que tentam atenuar tais problemas, pelo menos dentro da sala de aula.

A última citação remete-nos para o facto de os pais não concordarem com os trabalhos de casa que, na opinião do professor, também se torna importante. Esta opinião vem confirmar tantas outras obtidas a partir de uma recente investigação (Fonseca, 2006) acerca da identidade docente e trabalhos para casa no 1º Ciclo. Segundo a investigadora, “estes trabalhos poderão ainda

contribuir para a criação ou ampliação do afecto familiar e para o reforço da autoconfiança do aluno que são factores essenciais ao sucesso escolar. É fundamental sensibilizar os pais para que partilhem algum do seu tempo (quinze a trinta minutos) com os seus filhos, sem berros nem pressas, de uma forma que até poderá ser lúdica” (idem, p.66).

Como demonstram vários autores, tanto os pais como a própria sociedade esperam muito dos professores mas não dão nada em troca, como podemos concluir através das seguintes declarações:

“Os pais esperam que dê o meu melhor que eu tenho para dar, para educar, formar os filhos. A sociedade vê o professor como o único responsável pelo insucesso quando na verdade não é ele o gerador do insucesso mas sim a própria sociedade” (Manuela).

“Penso que essencialmente os pais esperam profissionalismo, e um boa relação com os seus filhos. A sociedade penso que espera que eu faça tudo, espera tudo de mim, penso que a sociedade exige demais de nós, espera que façamos tudo sem nos dar nada em troca” (Raquel).

“O que os pais esperam de mim é que ensine bem os filhos, que os ajude a serem bons alunos, que seja amiga, que lhes dê valor, que consiga que os filhos sejam alguém na vida. A sociedade, o que espera de nós? Acho que espera tudo, ou seja, acusa-nos de tudo, por outro lado, depois diz que nós é que somos os responsáveis para que tudo melhore na sociedade. Acho que somos um bocadinho os bodes expiratórios da sociedade. Geralmente, costuma-se dizer quando esperam tudo de nós não sabem mesmo o que é que esperam. Portanto acho que a sociedade não sabe muito bem o que espera de nós” (Beatriz).

“Acho que tanto os pais como a sociedade esperam que eu faça o melhor pelos alunos no sentido de os educar e ensinar devidamente” (Mabilda).

“Os pais, que dê toda a atenção aos filhos, a que talvez eles não consigam dar em casa, mas é-nos exigido. A sociedade, que eu seja mãe, mulher, educadora, psicóloga, digamos, que seja capaz de exercer vários papéis ao mesmo tempo e em todos eles dar o meu melhor, o que se torna impossível porque não sou, nem quero ser, a super-mulher” (Sandra).

“Penso que tanto os pais como a sociedade em geral esperam que eu seja o mais profissional possível, que faça o meu melhor pelos alunos, ensinando-os e educando-os para uma vida em sociedade. No fundo, prepará-los para o futuro, o que não é muito fácil, porque não sabemos como vai ser o futuro e o que é hoje considerado verdadeiro e justo pode não o ser amanhã, porque a sociedade, além de exigir, está em constantes mudanças. É tudo muito incerto” (Fernando).

1.5.4. Relação professor/escola

Considerando que o desenvolvimento do professor se desenrola num determinado contexto, está, por isso, sujeito a factores e influências que têm a ver com o ambiente de trabalho onde interage no dia-a-dia. Passaremos, de

seguida, a apresentar um quadro elucidativo da relação que o professor estabelece com o próprio local de trabalho.

Quadro 13. Relação dos professores com o contexto de trabalho

	Dos 5 aos 7 anos de serviço	Dos 8 aos 15 anos de serviço	Dos 15 aos 25 anos de serviço
Autonomia das escolas	<ul style="list-style-type: none"> - é uma palavra escrita no papel, não se aplica na prática - as escolas perderam aquela que já tinham - só os agrupamentos é que têm alguma autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> - é uma farsa - não existe na realidade das escolas - é apenas uma burocracia - as escolas perderam aquela que já tinham 	<ul style="list-style-type: none"> - falsa autonomia - agimos de uma forma coagida, conduzindo à revolta e à desmotivação - é uma coisa muito bonita que não existe
Agrupamentos de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> - impostos pelo Ministério da Educação sem a participação e a opinião dos professores - os agrupamentos verticais vieram piorar as condições do 1º Ciclo - diminuição de recursos humanos e financeiros - o Conselho executivo não esclarece convenientemente os professores 	<ul style="list-style-type: none"> - realidade vivida com tensão e dificuldades - foram impostos de uma forma brusca, sem a opinião dos professores - conduzem à discordância em vários aspectos entre os professores - vieram a agravar o funcionamento das escolas do 1º Ciclo - dificultam a organização pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - impostos sem a opinião e consulta dos docentes - vieram a agravar as condições de funcionamento das escolas a nível pedagógico - dificuldades de relação, instabilidade, falta de comunicação e informação devido ao elevado número de docentes nas reuniões - foram uma moda, foram inventados para termos ainda outra modificação maior - falta de bons líderes
Actividades de Enriquecimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - interrompem a actividade lectiva - os alunos baixam o rendimento e desconcentram-se - as condições materiais e os espaços físicos não são os mais adequados 	<ul style="list-style-type: none"> - uma boa ideia com má organização - implementação precipitada sem atender às condições existentes nas escolas - prejudicam o normal funcionamento das aulas lectivas - vieram sobrecarregar os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - são uma mais valia mas caíram do céu sem se criarem condições mínimas ao seu desenvolvimento - deveriam ser leccionadas após o horário lectivo - têm uma filosofia subjacente meritória mas estão mal estruturadas

Considerando a ideologia dominante da autonomia das escolas – um instrumento para melhorar as práticas educativas a nível individual e organizacional, um instrumento para a mudança e para a mediação entre o

Projecto Educativo Nacional e o Projecto Educativo de Escola, etc – verificamos que os professores entrevistados entram em paradoxo com essa ideologia pois, na realidade a autonomia das escolas apenas faz parte de mais uma burocracia que apenas figura no papel ao invés de ser aplicada e desenvolvida na prática das escolas. Estas, por sua vez, e principalmente as do 1º Ciclo, chegaram mesmo a perder aquela que já tinham há uns anos atrás, antes da entrada em vigor da dita autonomia das escolas. Até mesmo os próprios Agrupamentos não dispõem da autonomia de que necessitam pois são controlados através da crescente legislação.

Relativamente aos Agrupamentos de Escolas, que numa 1ª fase se constituíram segundo uma lógica horizontal, dadas as afinidades organizacionais e numa 2ª fase passaram a ser impostos, sem a opinião dos professores, numa lógica vertical, incluindo vários níveis de ensino, são considerados pelos professores como constrangedores, uma vez que viram agravar as condições das escolas do 1º Ciclo. Acrescentam ainda, a diminuição dos recursos humanos e financeiros, a falta de bons líderes para esclarecerem e gerirem os Agrupamentos, conduzindo a dificuldades de organização pedagógica e à falta de informação, a desacordos e falta de comunicação entre os professores.

A implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular com o objectivo de garantir uma escola a tempo inteiro aos alunos do 1º Ciclo, é vista por alguns professores entrevistados como uma mais valia. No entanto, foram implementadas de uma forma precipitada, sem condições mínimas para serem desenvolvidas nas escolas, interrompendo o normal funcionamento da actividade lectiva. Como consequência imediata, vieram sobrecarregar os alunos conduzindo-os a um baixo rendimento escolar e à desconcentração.

1.5.5. Relação professor/colegas

O professor é um ser de relação numa profissão de relação. O professor é uma pessoa, ou seja, um ser aberto à relação com os outros colegas de trabalho e é nessa relação que se encontra o sentido da sua própria existência. Faz parte

integrante da natureza humana o desejo de viver a união com os outros, a relação está assim no centro da actividade humana. A comunicação com os outros é condição de realização pessoal.

Esta relação deverá pautar-se de um respeito mútuo, que se estabeleça com base no reconhecimento pela dignidade de cada pessoa, na consideração que cada outro merece pelo simples facto de ser pessoa.

Analisando as declarações dos professores entrevistados, apercebemo-nos que três deles mantêm uma boa relação profissional com os colegas mas acrescentam que só essa relação profissional não chega para manter um bom clima de escola.

“Para haver um bom clima de escola era preciso que todas elas fossem amigas, cooperassem, comunicassem, trocassem ideias e partilhassem os saberes e as experiências” (Sandra).

“Por vezes existem alguns problemas principalmente com as pessoas mais velhas que, por vezes, conduzem a um clima mais monótono e menos saudável” (Fernando).

A professora Manuela considera que a sua relação com os colegas de trabalho é saudável mas, por vezes, geram-se certos conflitos por falta de disponibilidade e discordância para trabalhar em equipa.

“(…) como é uma escola grande é evidente que por vezes se geram conflitos mas que depois do diálogo são resolvidos (…) muitas vezes estes pequenos conflitos geram-se por falta de disponibilidade por parte de alguns docentes para podermos atender às tais exigências como docentes, e às vezes cria-se um certo atrito e discordância entre colegas porque nem todos pensamos da mesma forma, nem todos temos a mesma postura, e quando é para trabalhar em grupo, em equipa não funciona muito bem porque há elementos que não tem a mesma disponibilidade para as tarefas como outros tem”.

Quanto à professora Mabilda, a boa relação e o bom ambiente de trabalho só existe com algumas colegas pois há outras que não se relacionam muito bem com ela. O mesmo acontece com a professora Beatriz indo um pouco mais além:

“(…) há situações em que é mais ou menos amor/ódio, ou seja, ou gostam de mim ou não gostam mas isso não há problema nenhum porque, a verdade é o que eu tenho que fazer mesmo é manter a minha postura e quando às vezes as pessoas não estão em acordo têm é que o dizer”.

A existência de comunicação e cooperação é essencial ao

desenvolvimento do trabalho na escola. No entanto, há situações em que tal não se verifica e há necessidade de melhorar essa relação como podemos concluir através dos seguintes excertos:

“Tem havido comunicação e cooperação com alguns colegas. Em relação aos outros, nota-se um certo individualismo, trabalhando cada um na sua sala, uma falta de inter-ajuda e alguns desacordos a nível do funcionamento da escola, porque estes demonstram uma certa resistência à mudança e às novas formas de trabalhar. Essa relação precisava de mais inter-ajuda, espírito de equipa, apoio, colaboração mútua, comunicação e mais troca de experiências. Isso ajudaria muito ao bom clima e também na relação pedagógica que mantemos com os alunos da escola” (Fernando).

“Há um ou outro que não concorda com as tarefas que lhe são distribuídas. As pessoas deviam mostrar-se mais activas, mais participativas e mais colaboradoras” (Manuela).

“Apesar de eu achar que existe comunicação e cooperação, acho que existe um grande individualismo entre os colegas. Também compreendo que com as mudanças existentes que há pouco tempo para poderem cooperar e trabalhar em conjunto e, por conseguinte há o tal individualismo e a tal falta de cooperação e como tal isso não é muito favorável na relação entre os colegas. Sem dúvida que quebrava esse tal individualismo, serem mais cooperantes e como tal amigos” (Raquel).

“Na maioria das vezes não existe, existe sim um certo individualismo e as pessoas acabam por fazer o trabalho sozinhas. Não existe espírito de equipa e muitas vezes entra-se em desacordos a nível pedagógico. Ou seja, existe uma falta de relações que sejam saudáveis e contribuam para um melhor funcionamento da escola. É difícil mudar hábitos e valores enraizados, mas também não é impossível, por isso, quebrava o tal individualismo e fomentava mais o trabalho em equipa, a inter-ajuda e o apoio por vezes moral” (Sandra).

“Há comunicação mas a cooperação é mínima, não havendo trabalho de equipa. Acho que existe um grande individualismo e egoísmo, no sentido de não partilharem com as restantes colegas as experiências e os saberes. Existe também a competitividade e bastantes desacordos a nível pedagógico. Também há professores que preferem, na hora dos intervalos, isolarem-se na sala de aula em vez de conviverem com as restantes colegas. Devido à ausência de cooperação e ao individualismo dá-se então uma ruptura nas relações entre colegas. O que melhorava era fazer com que as colegas tomassem consciência que partilhar e cooperar é essencial para um bom relacionamento e ao próprio sucesso até dos alunos, através da troca de experiências e da planificação em conjunto” (Mabilda).

“As pessoas dizem o que querem mas isso, se calhar, não é comunicação. Dizer o que se quer sem às vezes se pensar e ofender outras pessoas ou criticá-las não é comunicação. Comunicação e cooperação é quando há respeito pelo trabalho das outras pessoas. (...) há uma coisa na nossa classe que é muita, que é a inveja (...) São bastante individualistas. Não sei se é medo, se é não querer mostrar, se é ter medo de errar. Mas em geral, as pessoas são individualistas” (Beatriz).

Dos excertos apresentados podemos concluir, lamentavelmente, que a relação entre colegas se apresenta extremamente negativa. Além do individualismo que é o mais evocado pelos professores, outros aspectos negativos são apontados com frequência como a falta de: inter-ajuda, espírito de

equipa, apoio, colaboração mútua, troca de experiências, de participação nas tarefas, de amizade, de cooperação, de egoísmo, de inveja bem como desacordos pedagógicos.

A falta de relações saudáveis que contribuam para o bom funcionamento da escola em geral conduzem, na maioria das vezes, a uma ruptura nas relações entre colegas e a uma verdadeira crise de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Neste ponto, apresentaremos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações, a partir das quais propomos também algumas perspectivas futuras face à reconstrução de uma nova identidade profissional docente pois, esta ao não ser um dado adquirido, é susceptível de uma constante estruturação e desestruturação.

Para o efeito, optámos por realizar uma investigação baseada nas abordagens qualitativas, junto de professores titulares de turmas do 1º CEB e a trabalhar em escolas pertencentes ao Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda, no concelho de Paredes, o que nos permitiu compreender a escolha da profissão docente; identificar a evolução da concepção da profissão; identificar o grau de exigência social, político e educativo do trabalho realizado pelos professores; identificar as mudanças actuais mais significativas e possíveis implicações na implementação e desenvolvimento das mesmas; conhecer as condições de trabalho em que se exerce a profissão; analisar de que modo a formação inicial e contínua frequentada vai de encontro aos interesses, expectativas e necessidades dos professores; perceber a reacção dos professores e as implicações no desempenho da multiplicidade de funções; conhecer a relação que o professor estabelece consigo próprio e com os outros (alunos, pais, comunidade, escola e colegas de trabalho).

Deste estudo, a partir da análise global dos dados obtidos através da realização de entrevistas, e com base nos objectivos propostos, ressaltam os aspectos que a seguir enunciaremos.

A problemática da identidade profissional encontra-se estreitamente ligada a todas as questões do passado e do presente dos professores que temos vindo a discutir, tendo-se operado mudanças nas relações entre o Estado e os professores; entre estes, a sociedade e os alunos, nas relações entre os próprios profissionais e nas relações de produção e transmissão dos saberes específicos da profissão. Assim, a identidade profissional não se torna problemática quando se encontram definidas as funções e as condições de exercício da profissão, ou seja, quando as regras e as normas são claras, no entanto, quando se produz

uma ruptura deste equilíbrio (desestruturação), por diversos factores, adquire uma dimensão preocupante. Nestas circunstâncias, os professores vêm destabilizados alguns dos fundamentos essenciais ao seu exercício profissional, vivendo-o de uma forma subjectiva e existencial como mudança do lugar que ocupa no exercício da profissão, sentindo-se como uma perda de legitimidade.

Sendo a escolha da profissão docente determinada por condições interiores e exteriores ao professor, é apresentada por metade dos professores como uma 2ª opção, como uma possível saída profissional. A perda de legitimidade começa a fazer-se sentir através na manifestação do desejo de abandono, da falta de respeito e de condições de trabalho, do desprestígio e das excessivas exigências por parte da sociedade e do Ministério da Educação. Estas exigências inerentes às novas políticas educativas, foram impostas pelo Ministério da Educação sem se preocupar com a opinião e a participação dos professores que são os principais actores no desenvolvimento e implementação das mesmas e aqueles que melhor conhecem a realidade das escolas do 1º CEB. Além de menosprezarem os professores aquando da elaboração das novas políticas, também não se preocuparam em prepará-los, formá-los e incentivá-los afim de desempenharem com eficácia todas as imposições. Também não se preocuparam em conhecer as condições materiais e institucionais, exigindo apenas a concretização de tais políticas. Perante este cenário torna-se evidente um grande desfasamento entre a realidade das escolas e dos professores e as exigências políticas. O novo Estatuto da Carreira Docente, vem culpabilizar o anterior Estatuto pela degradação da função e da imagem social dos professores mas, no entanto, a ideia que os professores têm, no geral, do novo Estatuto também não é muito positiva destacando aspectos que poderão aprofundar ainda mais a falta de reconhecimento, as rivalidades, a competitividade, as desigualdades profissionais, a falta de interesse pela profissão e instabilidade profissional.

No que concerne às mudanças em geral, estas são caracterizadas pelos professores como uma distância entre aquilo que faz na realidade nas escolas e aquilo que são obrigados a fazer, ou seja, estas pretensas mudanças situam-se mais no domínio das representações do que no domínio dos efeitos reais. “A

necessidade das mudanças, ao construir-se no domínio das representações sociais e científicas, e portanto, também no domínio das representações dos professores, afectou sobretudo a sua identidade profissional construída com base numa função social de transmissão de saber, saber esse que também é posto em causa” (Pereira, 2001, p.29), conduzindo, muitas vezes, à incerteza face aquilo que se ensina.

As mudanças apresentam-se bastante confusas e desconexas pois, o próprio contexto político que as impulsiona não se encontra minimamente claro, daí as profundas confusões, os obstáculos ao desenvolvimento da prática pedagógica, à evolução do ensino-aprendizagem e à resistência por parte dos professores que não se sentem implicados naquelas. É importante alertar para o facto e que a resistência manifestada pelos professores às mudanças sociais e educativas não provêm de um conservadorismo injustificado, mas sim uma expressão de uma forma de salvaguardar a própria identidade profissional, que os professores vêem como seriamente ameaçada pelos factores sociais, políticos, educativos e económicos. Assim, a resistência às mudanças, é o resultado do divórcio entre as exigências da reforma e as realidades do ensino tal como acontecem diariamente.

As mudanças exigem uma renovação metodológica e organizativa mas, no entanto, não são dadas as condições necessárias. No geral, as escolas onde leccionam os professores do nosso estudo, apresentam deficiências de instalações e sem condições de trabalho adequadas aos dias de hoje (falta de materiais didácticos, equipamentos desadequados, insuficiência de espaços, etc.). “A degradação das condições de exercício da actividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional” (Nóvoa, 2002, p.35).

O volume de mudanças ocorridas nos últimos anos bem como as expectativas cada vez mais exigentes em relação ao papel dos professores na sociedade moderna, requerem novos modos de perspectivar a formação dos professores. No que se refere à formação inicial, esta é criticada por alguns professores ao denunciarem a demasiada teoria em detrimento da prática, ao

referirem que existe um grande desfasamento entre aquilo que aprenderam na formação inicial e aquilo com que se depararam na realidade das escolas, acrescentando ainda, que na maioria dos casos é impossível aplicar os conhecimentos e as técnicas adquiridas na realidade da sala de aula. No entanto, a formação inicial também foi valorizada por outros tendo em conta a prática pedagógica e o contacto com diferentes alunos e diferentes realidades. A formação contínua apresenta-se para alguns professores como pouco satisfatória e para outros como positiva. O grau de satisfação depende muito da qualidade e do facto de corresponder às necessidades pessoais e profissionais e às expectativas dos professores.

A evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções, às quais o professor deverá dar resposta. Esta multiplicidade de funções são responsabilidades acumuladas que exigem do professor muito tempo que lhe falta e condições que escasseiam. É de salientar o conflito em que vivem os professores perante a contradição entre, por um lado, o aumento da quantidade de trabalho, das áreas de responsabilidade e das expectativas sociais e, por outro, os meios e apoios que a administração e a sociedade estão dispostos a colocar à sua disposição, a ambiguidade nas obrigações, direitos e responsabilidades, uma significativa sobrecarga de trabalho, a erosão do clima da sala de aula, com a multiplicação das situações de indisciplina e a falta de apoio da administração das escolas. “Os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela; exige-se-lhes que assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que consolidem comportamentos e regras de vida colectiva, isto é, que sejam o último bastião das ‘virtudes’ sociais perdidas...” (Nóvoa, 2002, p.46). Perante este cenário, os professores emergem em sentimentos de angústia, de desespero, de revolta pessoal e profissional, de desmotivação, de falta de tempo, de sobrecarga e de incapacidade para responder a tantas solicitações, não sabendo ao certo qual a verdadeira função do professor conduzindo-o a uma crise de identidade profissional.

A relação que o professor estabelece consigo próprio, diverge dos restantes

pois cada um desenvolve uma forma própria (pessoal) de organizar as aulas, de movimentar-se na sala de aula, de se dirigir aos alunos, de abordar didacticamente um certo tema ou conteúdo e de reagir perante os conflitos.

A relação dos professores com os alunos situa-se no centro de todo o processo ensino-aprendizagem. No nosso estudo, a relação que os professores mantêm com os alunos é bastante satisfatória contribuindo para a realização pessoal e profissional. No entanto, casos existem em que os alunos são fonte de angústia e desmotivação devido à falta de atenção, de empenho, o não cumprimento de regras, a destabilização da turma, a distração e os maus comportamentos.

Quanto à relação que os professores estabelecem com os pais dos seus alunos, no geral apresenta-se como positiva, colaborando e reconhecendo o trabalho daqueles. No entanto, quase todos os entrevistados lamentam o facto de os pais se terem desresponsabilizado da educação, do apoio e do acompanhamento dos filhos, transferindo para os professores um excesso de missões.

A relação dos professores com a escola como organização não se apresenta nada satisfatória, pelo contrário, os professores são unânimes em reconhecer que a autonomia das escolas apenas existe em decreto e não na realidade. Em vez de gozarem da autonomia que estava prevista, os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeitos a uma excessiva regulamentação burocrática e administrativa. No caso particular das escolas do 1ºCEB já existe uma tradicional submissão às directrizes da administração central quer às formas de organização escolar quer à adopção formal de princípios educativos. Quanto à constituição de Agrupamentos de Escolas, os professores salientam, essencialmente, uma percepção negativa devido ao facto de ser uma união imposta, pela necessidade de cumprir legislação, constituída por um elevado número de escolas, com realidades muito diferentes, com um elevado número de alunos e professores o que impede um trabalho conjunto devido às divergências a nível pedagógico. Relativamente às Actividades de Enriquecimento Curricular, ao serem implementadas de uma forma precipitada e

sem as condições necessárias ao seu desenvolvimento, acabaram por não cumprir os objectivos a que se propuseram, destabilizando, nalguns casos, o normal funcionamento das actividades lectivas.

As relações entre colegas de trabalho desempenham um papel determinante na construção da identidade profissional dos professores. No entanto, segundo os professores da nossa investigação as relações com os colegas de trabalho apresentam-se como negativas. Consideramos que essas relações dependem muito do professor como pessoa, ou seja, da sua maneira de ser, de viver a profissão e de actuar. Por isso, alguns referem manter uma boa relação com os colegas com que mais se identificam, enquanto que com aqueles que não se identificam acabam por estabelecer apenas uma relação profissional, o que só por si não é o suficiente para um bom clima de escola. Para tal seria necessário existir mais comunicação, inter-ajuda, cooperação, troca de ideias e de experiências, trabalho em equipa, etc. No geral os professores apontam para um certo individualismo, principalmente por parte dos colegas mais velhos, que acabam por fazer o seu trabalho sozinhos na sala de aula, mantendo um certo conformismo e acomodação.

Perante os constrangimentos anteriormente analisados, que, de uma forma ou de outra conduzem à crise de identidade profissional, somos forçados a questionar: que tipo de intervenções deverão ser feitas para edificar uma nova identidade profissional?

Nunca se falou tanto, como actualmente, na construção de uma nova identidade docente; nova, não porque em descontinuidade com a velha, mas porque emergente da reflexão e da tomada de decisão inevitavelmente conseqüente à sensação de estranheza, desregulação, irrelevância e inoperância provocadas pelo exercício das velhas práticas num novo contexto.

Canário e Rolo (2000, p.132) consideram que se torna indispensável uma “ruptura com as relações de natureza burocrática que permitem que as escolas sejam geridas a partir das prescrições do centro (...) de forma a permitir que a escola possa desempenhar um papel fundamental na produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente

racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho”.

Para Nogueira (1990, p.88), “é fundamental que se ultrapassem as esquadrias rígidas dos normativos e se dinamizem fórmulas de actuação capazes de colherem frutos com proveito. (...) não basta esquematizar com intenção legislativa as grandes linhas de coordenação de acções mas importa igualmente disponibilizar o conjunto de meios a utilizar e potenciar a sua optimização com vista a obter o resultado pretendido”.

Neste entendimento, Nóvoa (1989, p.72) refere-se à edificação de uma nova identidade profissional tendo em conta que “o que constrói os professores como profissão não pode ser apenas o estatuto de funcionários que lhes é concedido pelo Estado de ‘fora para dentro’. Há que edificar uma identidade profissional de ‘dentro para fora’, a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns”.

Para Cosme (2002, p. 14) haverá “necessidade de se recusar uma concepção multifuncional da profissão docente e afirmar, antes, a necessidade de os professores diversificarem as suas práticas e os seus projectos de investigação”.

A FENPROF (1988), considera cinco vectores de intervenção: “a profissão docente possui saberes próprios e exige uma formação de elevado nível científico; a valorização da profissão docente começa pela revalorização do estatuto económico do professor; a valorização da profissão docente passa pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão; a profissão docente deve ser capaz de estabelecer os seus próprios códigos deontológicos e de os avaliar permanentemente; a profissão docente deve demonstrar e mobilizar todo o seu potencial de participação e de inovação”.

Esteve (1995a, p.117) acrescenta que “é preciso fazer um planeamento preventivo que rectifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período

de formação inicial”.

É preciso conceber a escola como um espaço educativo onde os professores possam, ao mesmo tempo, trabalhar e formar-se. “O Sistema de Formação Contínua de Professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e das necessidades de inovação” (Nogueira e outros, 1990, p.23).

Nesta linha de ideias, a formação de professores deverá contemplar três vectores que se interpenetram e influenciam: “o professor pessoa, com mais ou menos experiência, com o seu temperamento, personalidade e motivações; o professor profissional, possuidor de um conjunto de saberes, mais ou menos seguro da profissão que exerce (...); a escola como centro de formação, sede de estudo, pesquisa e investigação, espaço onde se sonha, se elaboram projectos, se trabalha e se vive com os outros” (Pinto, 2003, p.159).

Nóvoa (1995) defende que é imprescindível que os professores reencontrem novos valores que facilitem a construção de uma nova identidade profissional e que permitam reduzir as margens de ambiguidade da profissão. Para tal vê a necessidade de que uma nova cultura profissional seja pautada “por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação,...)” (p.29). Com efeito, a identidade profissional só será possível se a avaliação e o controle da profissão for realizado no interior desta e se os professores forem profissionais autónomos e reflexivos.

Promover a redefinição da identidade exige a emergência de novos papéis e relações entre os professores, modificando o contexto de trabalho, as estruturas organizativas e os modos de pensar e desenvolver o ensino. A formação de uma nova identidade profissional focaliza a criação de condições particulares dos contextos interaccionais: a autonomia, a descentralização e a existência de relações interpessoais que permitam enfrentar conflitos e negociar novos consensos. O que o professor mais precisa é encontrar formas de espaço e de trabalho onde, junto com os colegas, possa construir uma identidade

profissional/pessoal de forma colectiva e partilhada. Note-se que para o professor, desenvolvimentos profissional e pessoal são indissociáveis. É na escola, dentro da sua profissão, que o professor vai descobrir o que fazer e como construir uma nova identidade. No momento em que as grandes utopias do passado se esgotaram, é no espaço da escola que o professor pode reencontrar as pequenas utopias, que dão sentido à sua prática profissional. Por isso, é urgente a intensificação de zonas de ruptura para, a partir daí, os professores se empenharem na procura de vias da recriação da profissão e de recomposição da sua imagem social.

Tendo em conta que a comunicação no seio do professorado se tem vindo a desvanecer propomos, pois que esta comunicação se desenvolva segundo modelos de grupo, que dependem do meio e aí se relacionam. O grupo seria o lugar de emergência de uma nova identidade, desmascarando, progressivamente, aquela identidade de fachada destinada sobretudo à apresentação social, governada por normas estatutárias e protocolares (*só faço isto por causa da sociedade que nos persegue constantemente*), colocando em perigo a identidade profissional (*aquilo que quero e acho que devo fazer para melhorar o contexto escolar*). Se assim for, a comunicação funcionará como um meio essencial à afirmação de uma nova identidade e como um instrumento de trabalho dos professores, através da transmissão das vivências dentro da própria escola.

Por ser um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, no qual a maneira de "ser e estar na profissão não se dão sem lutas e conflitos", este é "um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (Nóvoa, 1992, p.16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (2004). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, J. F. (1990). **Portugal - Os próximos 20 anos – Valores e Representações Sociais**. Vol. III. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

AFONSO, Natércio; CANÁRIO, Rui (2002). **Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores**. Porto: Porto Editora/INAFOP.

ALVES, F. C. (1991). **A satisfação/insatisfação docente. Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança**. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

ALVES, F. C. (2001). **O encontro com a realidade docente: ser professor principiante**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALVES PINTO, C. (1995). **A Sociologia de Escola**. Lisboa: Mc Graw-Hill.

APPLE, Michael (1987). **Educación y Poder**. Barcelona: Piados.

BARDIN, L. (1995). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BAYER, Edouard (1984). Practica pedagogica y Representaciones de la Identidad profesional del Enseñante. In **Profesores en Conflicto**. (Ed.) J. M. Esteve. Madrid: Nancea.

BENAVENTE, Ana (1984). **A escola primária portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, Ana (1989). Os professores e a mudança da escola. In **Actas do**

Encontro Nacional – PROFMAT. (Org.) J. Matos; M. Couceiro. Associação de professores de Matemática.

BENAVENTE, Ana (1990). **Escola, Professores e Processos de Mudança.** Lisboa: Livros Horizonte.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1986). **La construction Sociale de la réalité.** Paris : Méridiens Klincksiek, 1986.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1991). **A Construção Social da Realidade, Tratado de Sociologia do Conhecimento.** Petrópolis: Vozes.

BLANCO, Elias (1997). A formação de professores: uma necessidade urgente no âmbito da educação multicultural. In **Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000.** Manuel Ferreira Patrício (Org.), Porto: Porto Editora.

BLIN, J. F. (1997). **Représentations, pratiques et identités professionnelles.** Paris: L'Harmattan.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, António et al. (2001). **Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social.** Madrid: Fundación Encuentro.

BOURDIEU, Pierre (1992). **Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive.** Paris : Éditions du Seuil.

BRAGA da CRUZ, M e outros (1988). A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão Criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação.

Revista Análise Social. Vol. XXIV (103-104).

BRAGA, Fátima (2001). **Formação de Professores e Identidade Profissional.** Coimbra: Quarteto Editora.

BULLOUGH, R. V. (1989). **First-year Teacher - a case study.** NY: Teachers College Press: Columbia University.

CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.) (2001). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior.** Porto: Porto Editora/INAFOP.

CANÁRIO, Rui & Correia, J.A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. **Éducation et Sociétés.** Nº 4 (2).

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2000). **Escola e exclusão social.** Lisboa: EDUCA – IIE.

CARROLO, Carlos (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In **Viver e construir a profissão docente.** (Org.) Maria Teresa Estrela. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, António Maria R. (1997). Professores em baixa : desmotivação ou profissionalismo? **Revista O Professor.** Nº57, III Série.

CARVALHO, Ana Maria (2000). Professores Agredidos. Aumenta o Número de casos de violência nas salas de aula. **Revista Visão.** Nº378.

CAVACO, M. H. (1989). **Ser Professor. Fases de Vida e Percursos. Um contributo para o estudo da condição do Professor do Ensino Secundário.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (policopiado).

COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DA REGIÃO NORTE (1986). **Papel e imagem do Professor - Região Norte**. Inquérito. Porto: CCRN.

COOPER, M. (1982). **The study of professionalism in teaching**. New York : American educational Research Association.

COSME, Ariana (2002). **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: Edições Asa.

CORREIA, J. A. (1991). Mudança educacional e formação: Venturas e desventuras do processo social de produção da identidade dos professores. **Revista Inovação**. nº4 (1).

CORREIA, José Alberto (2001). A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente. **Revista Aprender**. nº24.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa.

COSTA, Victorino (2003). A formação de professores: fundamento de uma identidade socioprofissional. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**. Guimarães.

CUNHA, António C. (1999). Identidade Profissional, Ética e Estética: uma trilogia em construção. **Revista Educare Educere**, ano V, nº 6.

DAMIÃO; Maria Helena (1997). **De aluno a professor**. Coimbra: Editora Minerva.

DAY, C. (1999). **Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. (1980). **La función docente**. Barcelona: Oikos-Tau.

DELORS, Jacques et al (1996). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições Asa.

DIAZ, José M. H. (1999). A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XX. In **A Escola e os Paradigmas da Mudança**. Actas das VIII Jornadas Pedagógicas - III Transfronteiriças. Castelo Branco: ANP.

DOWNIE, R. S. (1990). Professions and Professionalism . **Journal of Philosophy of Education**. Vol. 24, nº 2.

DUBAR, Claude (1997). **A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

ERIKSON, E. H. (1968) – **Adolescence et crise. La quête de l'identité**. Paris : Flammarion.

ESTEVE, J. M. (1989). **El malestar docente**. Barcelona : Laia.

ESTEVE, J. M. (1992). **O malestar docente**. Lisboa: Escher (tradução).

ESTEVE, J. M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In **Profissão Professor**. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1986). Algumas Considerações sobre o conceito de Profissionalismo Docente. **Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XX.

ESTRELA, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de

professores. **Revista portuguesa de educação**. Volume 14, nº 1.

FENPROF (1988). **Inquérito Nacional sobre Profissionalização em Exercício - Síntese de resultados**. Federação Nacional dos Professores.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). Consulta aos profissionais da Educação desenvolvida pela FNE entre Fevereiro e Março. **Jornal da FNE**. Porto, ano XIII, nº2.

FONSECA, Maria Teresa (2006). **Identidade Docente e trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Porto – FPCE.

FLORES, Paula A. Q. (2005). **Identidade profissional e formação contínua: Um estudo de caso no Concelho de Gondomar**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.

FLORES, Maria Assunção (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. (Org.) Maria Célia Moraes e outros. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, João (1989). De serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 2, nº1.

FULLAN, M. (2002). **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.

FULLER, F. F. & BOWN, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In Kevin Ryan (ed.), **Teacher Education - Yearbook N.S.S.E.**. Chicago: University of Chicago Press.

GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.

GAL, Roger (1993). **História da educação**. 2ª ed. Lisboa: Vega.

GEER, Blanche (1982). Ensinar. In **Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas**. (Eds.) Sérgio Grácio e S. Stoer. Lisboa: Livros Horizonte.

GIDDENS, Anthony (1995). **Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea**. Barcelona: Península.

GIL, Pedro (2002). Problemas (in)disciplinares! **Boletim Periódico do SPLEU**. Fevereiro / Março.

GIROUX, H. A. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Ediciones Paidós/ MEC.

GOHIER, Christine et al. (2001). La construction identitaire de l'ensignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 27.

GOMES, Joaquim Ferreira (1996). **Estudos para a história da educação no século XIX**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GOMES, R. (1993). **Culturas de Escola e Identidade dos Professores**. Lisboa: Educa.

GONÇALVES, José Alberto (1995a). A carreira das professoras do ensino primário. In **Vidas de professores**. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

HALL, Stuart (2002). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

HAMELINE, Daniel (1995). O educador e a acção sensata. In **Profissão Professor**. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

HOY, Wayne; REES, Richard (1977). The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. **Journal of Teacher Education**. Vol. 28, nº1.

HARGREAVES, Andy (1998). **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill.

HUBERMAN, Michael (1995a). O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. (Org.) António Nóvoa. 2ªed. Porto: Porto Editora.

JACINTO, Manuela; SANCHES, Mª de Fátima C. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. **Revista Educação**. Vol. XI, nº1.

JANUÁRIO, C. & MATOS, Z. (1996). A Identidade Profissional em Educação Física e Desporto. **Revista Horizonte**. nº 71.

JESUS, S. N. (1996). **A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estante Editora.

JESUS, S. N. (2001). **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos**. Porto: Asa Editores.

JESUS, S. N. (2002). **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. Porto: Edições Asa.

JOBERT, Guy (1985). Processus de Professionnalisation et Production du Savoir. **Éducation Permanente**. nº 80.

JOBERT, Guy (1988). Identité Professionnelle et Formation Continue des Enseignants. **Éducation Permanente**. nº 96.

JORNAL EXPRESSO, 2 de Fevereiro de 2002.

JORNAL DA FENPROF (2002). “Por uma nova escola do 1º Ciclo”. **Jornal da FENPROF**. Nº175.

LANDSHEERE, Gilbert de (1996). **A Investigação experimental em pedagogia**. (tradução Maria Isabel Fernandes). Lisboa: Dom Quixote.

LESSARD, C. (1986). La Profession Enseignante: Multiplicité des Identités Professionnelles et Culture Commune. **Repères Essais en Education**. nº8.

LIMA, Licínio (2003). Cinco perguntas a Licínio Lima – **Jornal a página da educação**. Ano XIII, nº127.

LIMA, Licínio (2003). Autonomia e gestão das escolas. **Congresso dos Professores do Norte**.

LOPES, Amélia (2001). **Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, Amélia (2001a). **Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções**. Porto: CRIAP - ASA.

LOPES, Amélia (2002). Amélia Lopes em entrevista “a Página”. **Jornal a Página**. nº112, ano 11.

LOUREIRO, Manuel J. S. (1999). Diversidade e Cultura numa Escola em Mudança. In **A Escola e os Paradigmas da Mudança**. Actas das VIII Jornadas

Pedagógicas - III Transfronteiriças. Castelo Branco: ANP.

LOUREIRO, Carlos (2001). **A docência como profissão**. Porto: Edições Asa.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlie (1986). **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU.

MARUJO, H. A. *et al* (1999). **Educar para o optimismo**. Lisboa: Editorial Presença.

MATOS, M. (1978). Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada. **Revista O Professor**. nº 5.

MAYA, Maria José (2000). **A autoridade do professor: o que pensam os alunos, pais e professores**. Porto: Texto Editora.

MEAD, George Herbert (1963). **L'esprit, le soi et la société**. Paris : PUF.

MILARET, Gaston (1976). Préface. In **introduction à la recherche en education**. (Org.) Gilbert de Landsheere. 4^e édition. Paris : Armand Colin-Bourrelier.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS (2003). **A Economia Portuguesa. Produtividade e competitividade**. Lisboa: Direcção Geral de Estudos e Previsão, 2003.

MOITA, M^a da Conceição (1995a). Percursos de formação e de transformação. In **Vidas de Professores**. (Org.) António Nóvoa. 2^a ed. Porto: Porto Editora.

MÓNICA, Maria Filomena (1978). **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Presença.

MONTEIRO, A. (1975). **Educação Acto Político**. Porto: Edições O Professor.

MONTEIRO, A. Reis (2000). Ser professor. **Revista Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, vol. 13, nº 2-3.

MUSGRAVE, P. W. (1984). **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NOGUEIRA, António e outros (1990). **Formação contínua de professores: um Estudo, um Roteiro**. Coimbra: Livraria Almedina.

NÓVOA, A. (1986). **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Universidade Técnica – Instituto Superior de Educação Física.

NÓVOA, António (1987). **Le temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècle)** Lisboa : INIC, Vol. I e II.

NÓVOA, A. (1989). A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In **Reformas do Ensino em Portugal – Reforma de 1911**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação. Tomo II, vol.1.

NÓVOA, A. (1989). **Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?**. Lisboa: INIC, 2 vols.

NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida. In **Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas**. (Org.) Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: S.P.C.E.

NÓVOA, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In **Os**

professores e a sua formação. António Nóvoa (Org.), Lisboa: D. Quixote/IEE.

NÓVOA, A. (1993). **Os professores e as reformas do ensino na viragem do século (1886-1906).** Porto: Edições Asa.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In **Profissão Professor.** (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1995a). Os professores e as histórias da sua vida. In **Vidas de Professores.** (Org.) António Nóvoa. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2002). **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: EDUCA.

NUNES, I. S. (1984). A Motivação Intrínseca: seu significado e Implicações para o Exercício da Actividade Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XVIII, Coimbra.

PACHECO, José Augusto (2003). Percursos na formação inicial de professores : a corrida do caracol. In Moraes, M. Célia et al (Org.), **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora.

PÁGINA DA EDUCAÇÃO (2003). OCDE diz que vão faltar professores no futuro. **Jornal a página da educação.** Ano XIII, nº127.

PÁGINA DA EDUCAÇÃO (2003). Sindicalismo aumenta em Portugal. **Jornal a página da educação.** Porto, ano XII, nº 128.

PERCHERON, A. (1974). **L'univers politique des enfants.** FNSP : Colin.

PEREIRA, Maria de Fátima (2001). **Transformação educativa e formação**

contínua de professores: os equívocos e as possibilidades. Lisboa: IIE.

PERRENOUD, Philippe (1993). **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas Sociológicas.** Lisboa: Publicações D. Quixote-I.I.E.

PIMENTA, Selma Garrido (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In **Saberes pedagógicos e actividade docente.** (Org.) Selma G. Pimenta. Brasil: Cortez Editora.

PINTO, José F. R. A. (2003). A abordagem da temática da formação de professores. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.** Janeiro 2003.

PRAIA, J. F. (1991). **Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação contínua como resposta. Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

QUIVY, L. & CAMPENHOUDT, L. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, Maria do Céu (1992). Os currículos de Formação Inicial de professores e a Relação com a Experiência em Contextos Profissionais. In Estrela Albano e outros (Org.), **Formação, Saberes Profissionais e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora.

RUIVO, João (1999). Paradigmas alternativos na Formação de Professores. In **A Escola e os Paradigmas da Mudança.** Actas das VIII Jornadas Pedagógicas - III Transfronteiriças. Castelo Branco: ANP.

SACRISTÁN, J. G. (1995) Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos professores. In **Profissão Professor.** (Org.) António Nóvoa. 2ª

ed. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, Manuel J. (1994). **A vez e a Voz dos Professores**. Porto: Porto Editora.

SEIXAS, Paulo Castro (1997). **A carreira dos professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

SILVA, Alberto Nídio (1999). Autonomia das Escolas: solução nova para velhos problemas. **Revista O Professor**. nº64, III série, Março – Abril.

SILVA, Jorge Nascimento (2003). A formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. (Org.) Maria Célia Morais e outros. Porto: Porto Editora.

SILVA, M^a Celeste (1994). **De aluno a professor: um “salto” no desconhecido**. (Estudo de caso) Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação , apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SILVA, M^a Celeste (1997) O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In **Viver e construir a profissão docente**. (Org.) M^a Teresa Estrela. Porto: Porto Editora.

SNIG – IGEO. www.igeo.pt

STOER, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. **Cadernos de Ciências Sociais**. nº3.

TAP, Pierre (1998). Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap. In **L’identité. L’individu, le groupe, la société**. (Coord.) J-C. Ruano-Borbalan.

Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

TEODORO, António (1991). A Formação Contínua de professores num contexto de Reforma – pressupostos de uma Posição. In **Formação Contínua de professores. Realidades e Perspectivas**. (Org.) J. Tavares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

TEODORO, A. (1994). **A Carreira Docente – formação, avaliação, progressão**. Lisboa: Texto Editora.

TEODORO, A. (1998). **Crise de identidade nos papéis e na formação de professores**. 3º Encontro Ibérico da História da Educação. Braga.

THOMAS, D. (1993). Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies. **Journal of Education for Teaching**. 19 (4/5).

TERRASÊCA, M. (1996). **Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, (policopiado).

UNESCO-OIT (1966). **Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente**. Paris.

UNIÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO (1919). **Ecos do Ensino**. Nº 50.

VIEIRA, Ricardo (1999). **Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento.

VILLA, Aurelio (1998). La formación del profesorado en la encrucijada. In **Perspectivas y problemas de la función docente**. Aurelio Villa (Coord.), II Congresso Mundial Vasco, Madrid: Narcea.

VILA, J. V. (1988). **La Crisis de la Función Docente**. Valencia: Promolibro.

WEBER, Max (1971). **Économie et Société**. Paris : Plon.

WORSLEY, Peter (1983). **Introdução à Sociologia**. 5ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote.

ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. **Journal of Educacional for Teaching**. Nº 11 (1).

ZEICHNER, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del professor. **Revista de Educacion**. Madrid, nº 277.

Normativos Legais

Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772

Portugal. Decreto de 14 de Dezembro de 1869

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema educativo)

Portugal. Decreto-Lei nº 255/98

Portugal. Decreto-Lei nº 115-A/98

Portugal. Decreto-Lei nº 312/99

Portugal. Decreto Regulamentar 12/2000

Portugal. Despacho 13599/2006

Portugal. Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Anexos

ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA

Temas/conteúdo	Questões
Razões de escolha da profissão	<p>O momento em que se pretende iniciar uma futura profissão constitui-se num dos períodos de maior questionamento na vida do professor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que razões o levaram a escolher a profissão docente? 2. Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê?
Conceito de professor	<p>A evolução da concepção “ser professor”, do passado para o presente, teve e tem como objectivo principal a melhoria da qualidade da educação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que visão tinha da profissão de professor(a) antes de exercer a docência? Mantêm a mesma visão? 2. Já como profissional, sentiu alguma evolução na sala de aula? Se sim, qual? Se não porque é que mantêm a mesma postura? 3. O que é que mais o (a) caracteriza como profissional? 4. O que pensa da orientação das novas políticas educativas? 5. Conhece o novo Estatuto da Carreira Docente? Quais os aspectos com que mais se identifica e aqueles com que menos se identifica? 6. Quais foram as mudanças que mais a incomodaram? Sente dificuldades na adesão a essas mudanças? 7. O que acha das suas condições de trabalho? 8. Que melhor definição para ser professor(a) hoje?
Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que pensa da sua formação inicial? Foi eficaz de modo a sentir-se segura na sua profissão? Onde falhou? Onde é que mais contribuiu? 2. O que aprendeu na formação inicial aplica-o diariamente nas suas aulas? 3. Tem frequentado a formação contínua? Que tipo de formação mais procura? Ajudou-a (o) como profissional? E pessoalmente? 4. A formação contínua ajudou a melhorar a qualidade dos seus alunos? 5. Correspondeu às suas expectativas? 6. Fazia formação se ela não fosse obrigatória? Porquê?

<p>Funções dos professores</p>	<p>Ao longo das últimas décadas têm-se exigido imenso dos professores. Inclusive há autores que consideram que os professores são obrigados a desempenhar uma multiplicidade de funções.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhece as suas funções como professor(a)? 2. Executa todas essas tarefas no dia a dia? 3. Sente-se preparado para todas elas? 4. Quais são as que mais valoriza? 5. O que pensa das exigências da sociedade e das políticas educativas actuais? 6. Quais são as que considera mais necessárias para a função docente?
<p>Uma profissão de relação</p>	<p>O professor estabelece diariamente uma relação consigo próprio e com os outros.</p> <p><i>Relação consigo mesmo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se define a si mesmo como professor(a)? 2. Acha que a maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como pessoa? De que forma? 3. Que dificuldades encontra hoje na profissão? 4. Onde é que se sente mais à vontade? 5. Qual foi a melhor época na sua carreira ? E a pior? Que efeitos teve, cada uma delas, na eficácia do seu trabalho? <p><i>Relação professor/aluno</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sente-se satisfeita (o) com esta relação? 2. O que mais a satisfaz? 3. O que é que a tem desiludido? 4. O que esperava dos seus alunos? Tem-se verificado? 5. O que mudaria nos seus alunos? Se isso se verificasse que benefícios poderia trazer para o sucesso escolar? 6. Trace um perfil de aluno ideal. <p>(continua)</p>

<p>Uma profissão de relação</p>	<p>(continuação)</p>
	<p><i>Relação professor/pais/comunidade</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que vê a sua relação com os pais dos seus alunos? 2. Eles colaboram consigo? 3. Reconhecem o seu trabalho? Como? 4. Sente-se satisfeita(o)? 5. O que é que os pais esperam de si? E a sociedade?
	<p><i>Relação professor/escola</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que pensa da autonomia das escolas? 2. Que benefícios tem trazido para requalificar a educação? 3. O que acha da formação dos Agrupamentos de Escolas? 4. O que pensa das Actividades de Enriquecimento Curricular? <p><i>Relação professor/colegas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua relação com os (as) colegas de trabalho? 2. Essa relação contribui para um bom clima de escola? 3. Há comunicação e cooperação? 4. O que melhorava nessa relação?

ANEXO 2 – ENTREVISTA A UMA PROFESSORA

Situação profissional: Professora do Quadro de Zona Pedagógica do Tâmega

Habilitações académicas - Licenciatura no 1º Ciclo

Trabalha na EB1/JI Redonda - Madalena

Tempo de serviço - 9 anos

Trabalha com uma turma do 2º ano

Entrevistadora: *Que razões a levaram a escolher a profissão docente?*

Essencialmente o gosto que eu tenho pelo ensino, a satisfação que me dá, o relacionamento com os alunos, a minha vocação. Indirectamente, como tenho uma mãe também que já foi professora é capaz, como boa profissional que ela foi, talvez me tenha influenciado.

Entrevistadora: *Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê?*

Sim, porque apesar do panorama que se vive na actualidade, que francamente não é nada positivo, apesar de tudo não me vejo a fazer outra coisa.

Entrevistadora: *Que visão tinha da profissão de professora antes de exercer a docência?*

Ora, eu tinha uma visão de professor como alguém autoritário, alguém que impunha os seus saberes. Na altura, no passado, o professor desempenhava um papel muito importante, tinha uma posição social que era vista a um nível elevado. Naquela altura, o professor era reconhecido, era respeitado essencialmente pelos pais e pela sociedade em geral.

Entrevistadora: *Mantêm a mesma visão?*

Ai não, de forma alguma, penso que houve uma mudança drástica, tiraram-nos a autoridade, o poder e o prestígio. A nossa imagem penso que até chega a ser denegrada pela sociedade e também pelos meios de comunicação social. Penso que nos exigem funções para as quais não estamos preparados. O professor depara-se com problemas sociais aos quais não consegue dar resposta.

Entrevistadora: *Já como profissional, sentiu alguma evolução na sala de aula?*

Se sim, qual? Se não, porque mantêm a mesma?

Sim, penso que ao longo dos anos me venho a aperceber que no meu início de carreira falhei em alguns aspectos por inexperiência e hoje em dia tenho-me vindo a aperfeiçoar.

Entrevistadora: *O que é que mais a caracteriza como profissional?*

Penso que essencialmente a relação humana que mantenho com os meus alunos, o ir de acordo às necessidades e aos problemas de cada aluno. Penso que será isso o que me caracteriza mais.

Entrevistadora: *O que pensa da orientação das novas políticas educativas?*

Essencialmente eu penso que as novas políticas educativas não estão a ser bem orientadas. As ideias e a mudança existe na teoria, mas na prática funciona de uma forma muito desorganizada. Penso que a ministra lançou as ideias, as leis, exigiu que as concretizássemos mas não se preocupou em organizar nada. Cada professor teve de adaptar a sua realidade, não conseguindo dar resposta. Inclusive, penso que um exemplo disso é que tenho o meu marido a trabalhar noutra agrupamento onde se baseiam, como tem de ser, pelas mesmas leis e essas leis na prática não funcionam da mesma forma de um agrupamento para o outro.

Entrevistadora: *Conhece o novo Estatuto da Carreira Docente? Quais os aspectos com que mais se identifica e aqueles com que menos se identifica?*

Sim, no geral. Eu francamente, no geral, não me identifico com nenhum dos aspectos. Acho que a mudança de categoria de professor obriga os próprios professores a competirem entre si, a serem inimigos o que eu discordo totalmente. É ridículo mesmo, se assim se pode dizer, as duas grandes diferenças entre o professor titular e o professor, onde o professor titular, além das suas funções pedagógicas, também irá desempenhar outras como de supervisão, de formação e de coordenação e pelo contrário o professor que se destina só a servir as necessidades do agrupamento, do género fazer substituições, ou seja, como se costuma dizer no ditado popular “ser pau para toda a colher”. Penso que como professores que somos, quer os titulares quer os professores, deveríamos estar em pé de igualdade a nível pedagógico e, na

realidade não é isso que se está a passar. Não concordo também com o regime de faltas, não tem lógica nenhuma o Artº 102, passar unicamente para cinco dias quando nós temos imprevistos ao longo do ano e precisamos de mais dias para usufruir desse artigo. Não concordo também com os atestados médicos porque acho que realmente 15 dias no caso de precisarmos ou termos uma doença grave nos condiciona muito e no meu caso que tenho dois filhos ainda pequenos, sinto um grande obstáculo pensar que tenho 15 dias de atestado médico quando posso precisar de mais. A avaliação de desempenho está muito mal elaborada, não concordo com a forma como é feita e muito menos por quem é feita. Penso também que a formação contínua é essencial e indispensável para cada professor, mas não fora do período lectivo. Por fim há outra coisa que também sinceramente discordo que são os requisitos cumulativos para o ingresso na profissão. A forma como exigiram os mesmos requisitos é uma maneira de não aceder à profissão uma vez que são exigidos dois tipos de formação: a licenciatura que incide nas áreas específicas e o mestrado que engloba a prática pedagógica. Além disso, são obrigados a fazer provas de acesso. Tudo isto é uma forma de desmotivar os candidatos para a sua futura profissão.

Entrevistadora: *Quais foram as mudanças que mais a incomodaram?*

Incomodaram-me bastante as mudanças no geral, mas essencialmente, penso que estas que agora citarei se calhar me incomodaram mais. O novo Estatuto da Carreira Docente que prejudica muito o professor. Outro aspecto que discordo e me incomoda bastante que é a desresponsabilização dos pais em relação aos seus filhos, em relação à educação e ao acompanhamento dos mesmos, os pais, não sei, penso que transferiram para o professor funções que eles próprios deveriam desempenhar, quando isso não deve acontecer porque ao professor cabe-lhe ensinar. Outra das mudanças que me incomoda é ao nível da sociedade, a mesma sociedade transferiu todas as responsabilidades, todos os problemas sociais para o professor. Depois outro dos aspectos é relativamente ao Ministério da educação que se preocupou em elaborar imensas leis, despachos e não em fazer uma análise rigorosa das mesmas, sem antes ouvir e conhecer a realidade dos professores. Não concordo nada com o extenso

programa curricular imposto, porque cada escola tem uma realidade diferente e como tal é importante cumprir as competências propostas, mas isso é impossível. Outro factor negativo é também a implementação das reformas a nível educativo, não é, que mais uma vez não atenderam à realidade das escolas e à colaboração dos professores nas mesmas. A imposição dos agrupamentos que, na maioria das vezes, não funcionam porque englobam os Jardins de Infância, as escolas do 1º Ciclo, do 2º Ciclo quando a realidade das mesmas são completamente diferentes, gerando então tensões, dificuldades, no desenvolvimento, nomeadamente, dos Projectos Educativos de Agrupamento. Penso que isto também é uma questão a ter em consideração que é a nível da elaboração dos mesmos Projectos Educativos deparamo-nos também com bastantes dificuldades visto que as perspectivas de cada professor são diferentes e nomeadamente as realidades das escolas. Na realidade o Projecto existe no papel mas na prática não é desenvolvido. Deparo-me ainda com outra mudança que é a autonomia. Essa tal autonomia que era tão desejada ela existe sim mas em decreto, porque na realidade nas escolas isso não se verifica. Embora os Agrupamentos tenham alguma autonomia a qual não considero suficiente, não corresponde a uma maior autonomia dos professores.

Entrevistadora: *Sente dificuldades na adesão a essas mudanças?*

Sem dúvida que sim, porque a maioria das mudanças foram impostas, o que é muito mau, e de um momento para o outro, sem que os professores estivessem preparados para as aplicar. Além disso existe um grande distanciamento entre aquilo que fazia na realidade na escola e aquilo que sou obrigada a fazer.

Entrevistadora: *O que acha das suas condições de trabalho?*

Sem dúvida que as condições de trabalho são muito precárias, há muita falha nesta área. Vou começar por citar a insuficiência de espaços, os equipamentos que são desadequados, em relação ao pessoal auxiliar a insuficiência do mesmo, deficiência os equipamentos e até mesmo sinto uma grande insuficiência relativamente aos materiais didácticos, nomeadamente, preciso muitas das vezes de me dirigir à biblioteca com a turma e quando isso acontece sinto sempre dificuldades porque os jogos já estão desadequados, os livros que muitas das

vezes já são conhecidos e queriam ler outros, mas não os têm. Há outros aspectos que gostava de salientar que são as condições degradadas do edifício e também o aquecimento na sala de aula que é feito com salamandras. Acontece que eu simplesmente este ano ignorei e não acendi a salamandra porque, no ano passado deparei-me com uma situação em que os alunos aos poucos iam faltando constantemente às aulas por ficarem doentes porque dentro da sala o calor excessivo da salamandra e depois cá fora, nas horas dos recreios o frio e essa mudança de temperatura fazia com que os alunos ficassem doentes. A sala tem muita luz que não dá para ver muito bem para o quadro, devido aos reflexos do sol. A nível informático penso que estamos muito mal servidos, uma vez que dão e devem dar muita importância às novas tecnologias, penso que hoje em dia é muito importante, mas no entanto quando me vejo no trabalho com os alunos na realidade penso que não temos boas condições, não temos computadores suficientes para que os alunos possam trabalhar devidamente. Sempre que quero realizar experiências com os meus alunos, e de acordo com o que está previsto a nível do Ministério da Educação, para a experimentação das ciências deparei-me com uma escassez de material. Deparei-me ainda com a falta de mobiliário na sala de aula para podermos guardar os vários materiais, turmas com alunos com ritmos e níveis diferentes de aprendizagem e também a diversificação cultural e étnica, ou seja eu tenho dois alunos de etnia cigana na sala. Outra situação são os comportamentos dos alunos demonstrados na sala de aula que tem a ver directamente com o facto de os pais se demitirem do seu papel educacional transferindo essa função para os professores. Os horários prolongados e o grande peso dos currículos, ou seja, currículos extensos, a pressão que nos é provocada para cumprir os mesmos currículos. Assistir a várias reuniões, o preenchimento de papéis, ou seja, o exagero da burocracia. Outro aspecto são os salários que não estão adequados minimamente ao trabalho que nos exigem, nunca estiveram e agora muito menos ainda com o congelamento dos salários.

Entrevistadora: *Que melhor definição para ser professor hoje?*

Essencialmente o professor deve estar atento a todo o tipo de problemas dos seus alunos, na sala de aula. O professor ideal deve acompanhar as mudanças,

deve-se actualizar constantemente para poder responder às mesmas. Penso ainda que um bom professor deve ser autónomo, responsável e organizado. É também preponderante que um bom professor mantenha boas relações interpessoais, domine vários conhecimentos, atendendo sempre à evolução da sociedade. É muito importante que o professor não se esqueça e faça sempre com que haja uma estreita ligação entre a escola e os pais, alertando e responsabilizando os mesmos para os problemas da escola. Resumindo e principalmente eu acho que o professor deve actuar a nível pedagógico, ou seja, ensinar.

Entrevistadora: *Que pensa da sua formação inicial?*

No geral, a minha formação inicial penso que foi positiva, porque teve o estágio integrado desde o meu primeiro ano, o que me ajudou na minha profissão futura.

Entrevistadora: *Foi eficaz de modo a sentir-se segura na sua profissão?*

No geral ajudou-me a preparar e a sentir-me segura na minha profissão, embora, como é óbvio, houvesse aspectos para os quais não fui preparada, como por exemplo, os diferentes níveis de aprendizagem com que me deparava na sala de aula no início quando comecei a leccionar, os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, as situações conflituosas com que me deparei na sala de aula, no início, situações essas que não sabia como resolver, tive dificuldade em resolvê-las. Também as exigências que me foram colocadas na altura foram uma grande dificuldade para mim. O próprio domínio dos alunos na sala de aula, não me prepararam para isso, tive de aprender por mim própria, senti uma grande dificuldade nas responsabilidades para as quais não fui preparada.

Entrevistadora: *Onde falhou?*

Penso que houve um grande distanciamento entre aquilo que me foi dito, que me ensinaram, ou seja um mundo muito fantasiado, quando depois na realidade, ou seja, quando me vi deparada com a realidade esse tal mundo de fantasia desmoronou, ou seja, a realidade com que me deparei não tem nada a ver, é uma realidade muito mais dura, uma realidade completamente diferente.

Entrevistadora: *Onde é que mais contribuiu?*

Há um aspecto que me focaram na minha formação inicial e que eu acho que vai ser sempre preponderante e que é positivo relativo à motivação, ou seja, eu acho que a motivação é essencial, porque um aluno que não esteja motivado também não consegue fazer a sua aprendizagem devidamente.

Entrevistadora: *O que aprendeu na formação inicial aplica-o diariamente nas suas aulas?*

Não, porque ao longo dos tempos tive de me ir aperfeiçoando, porque as exigências da nova sociedade não têm mesmo nada a ver com as exigências da altura em que me formei.

Entrevistadora: *Tem frequentado a formação contínua?*

Sim.

Entrevistadora: *Que tipo de formação mais procura?*

Procuro sempre formação ligada com Necessidades Educativas Especiais, para assim poder colmatar as dificuldades que me aparecem, problemas de alunos.

Entrevistadora: *Ajudou-a como profissional?*

Sim.

Entrevistadora: *E pessoalmente?*

Pessoalmente penso que fico sempre um pouco aquém das minhas expectativas. Eles preocupam-se bastante em fornecer a informação, mas essa informação penso que, pelo pouco tempo que é dedicado, fica sempre pouco explícita.

Entrevistadora: *A formação contínua ajudou a melhorar a qualidade dos seus alunos?*

Sinceramente, penso que na realidade aos meus alunos não chegou a ajudar muito, porque a informação que eu tive nessas formações se calhar não foi tão bem esclarecida quanto deveria para eu depois poder transmitir isso para os meus alunos.

Entrevistadora: *Correspondeu às suas expectativas?*

Não. No global, não correspondeu às minhas expectativas, devido ao pouco tempo com muita informação que eles nos transmitem, essencialmente muita teoria e pouca prática, ou seja, isenta de prática. Penso que as formações

deveriam em vez de serem dadas em locais fechados, como acontece, serem antes dadas nas escolas, ou seja, nas salas de aula e de acordo com a realidade e de preferência, que acho que era ótimo e muito proveitoso, em conjunto com os professores das escolas. Estas formações não me têm preparado para as várias mudanças também ocorridas, ou seja, não corresponde às minhas necessidades pessoais e profissionais, nem à aquisição de competências que considero indispensáveis ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Entrevistadora: *Fazia formação se ela não fosse obrigatória? Porquê?*

Sim faria. Porque penso que tenho de estar em constante aprendizagem, penso que apesar de achar que já aprendi bastante ainda tenho outro tanto ou mais para aprender. No entanto, acho que era essencial e acho que me motivava mais frequentar a formação não nos moldes que estão até agora, mas noutros moldes, nomeadamente como sugeri atrás (centrada nas escolas).

Entrevistadora: *Conhece as suas funções como professora?*

Sim, penso que as minhas funções são essencialmente ensinar, educar, preparar e responsabilizar os meus alunos.

Entrevistadora: *Executa todas essas tarefas no dia-a-dia?*

Apesar de eu estar consciente das minhas funções e saber que as devo cumprir e fazer o máximo possível para que isso aconteça, é completamente impossível executar todas as tarefas convenientemente como elas deveriam ser no dia-a-dia.

Entrevistadora: *Sente-se preparada para todas elas?*

Não me sinto preparada convenientemente para todas, há sempre uma área ou outra que a pessoa não está tão bem preparada, porque nos exigem muito e nós também depois não conseguimos dar resposta.

Entrevistadora: *Quais são as que mais valoriza?*

Eu valorizo essencialmente o ensinar e o educar os meus alunos, penso que estas duas serão fundamentais.

Entrevistadora: *O que pensa das exigências da sociedade e das políticas educativas actuais?*

Penso, sem dúvida, que a sociedade e as políticas educativas actuais têm

exigido mesmo muito dos professores, havendo um alargamento desmesurado de funções. Penso que o professor além da função de ensinar foi obrigado a desempenhar outras para dar resposta aos problemas sociais, ou seja, educar para a cidadania, para a saúde, para a toxicodependência, para o ambiente, para os valores, ou seja, o professor tem de fazer de tudo um pouco, o que é muito complicado, sendo inseridos nas escolas todos os problemas sociais, aos quais tenho sempre de dar resposta. Além de professores somos também obrigados a desempenhar o papel de psicóloga, de polícia, assistente social, mãe, etc.. Sou também obrigada a planificar actividades curriculares e extracurriculares, assistir a reuniões de coordenação de ano, de escola, de conselho de docentes e também orientar os meus alunos e atender os pais, ou seja, ao professor tudo lhe é exigido, mas no entanto nada lhe é dado, entrando num desgaste físico e mental.

Entrevistadora: *Quais são as que considera mais necessárias para a função docente?*

Na minha função docente, sem dúvida considero essencial o ensinar e educar. Para além disso que também lhe está ligado e também é muito importante, a planificação das actividades curriculares e extracurriculares. São também importantes as reuniões de escola e até as reuniões de ano, que são proveitosas e são positivas. Penso que também é importante orientar os meus alunos e atender os pais.

Entrevistadora: *Como se define a si mesma como professora?*

Eu considero-me empenhada, motivada, essencialmente atenta às diferentes necessidades dos meus alunos.

Entrevistadora: *Acha que a maneira como ensina está dependente daquilo que é como pessoa? De que forma?*

Inteira e completamente. Acho que se nos sentirmos completamente livres e formos realmente aquilo que somos para os nossos alunos, acho que isso se vai transmitir num bem estar para eles próprios. Por exemplo, se tivermos uma visão positiva da vida, eles com certeza também o terão, se formos optimistas eles com certeza também o serão, se formos dinâmicos, conseguiremos uma

turma dinâmica. Penso realmente que aquilo que nós somos acaba por influenciar muito o resultado geral da nossa turma.

Entrevistadora: *Que dificuldades encontra hoje na profissão?*

Os comportamentos dos alunos que são derivados dos aspectos socio-económicos e socio-emocionais e afectivos das suas famílias.

Entrevistadora: Onde é que se sente mais à vontade?

Sinceramente, penso que me sinto mais à vontade na sala de aula.

Entrevistadora: *Qual foi a melhor época na sua carreira? E a pior? Que efeitos teve, cada uma delas, na eficácia do seu trabalho?*

Relativamente à melhor época da minha carreira foi o meu segundo ano de serviço que coincidiu com os preparativos para o meu casamento, penso que foi uma época em que eu estava, me sentia muito bem emocionalmente e penso que consegui transmitir isso para os meus alunos. Relativamente à pior época da minha carreira, foi na altura em que trabalhei numa escola com mau ambiente entre colegas e sinceramente influenciou-me de forma negativa. No entanto, penso que fiz um esforço grande e que não consegui influenciar os meus alunos de forma negativa, até porque quando entro na sala de aula para mim funciona como uma terapia, e como tal não deixo que se misturem as coisas.

Entrevistadora: *Sente-se satisfeita na relação com os seus alunos?*

Sim, no geral sim, no entanto há um aspecto que gostava de referir que são os comportamentos dos alunos, que me deixam, por vezes, insatisfeita, como por exemplo a distração que eles manifestam e a desconcentração, o desinteresse e a desmotivação que eles manifestam no decurso aula.

Entrevistadora: *O que mais a satisfaz?*

O que mais me satisfaz é ver o sucesso escolar dos meus alunos.

Entrevistadora: *O que é que a tem desiludido?*

O que me tem desiludido são os problemas que os meninos manifestam a nível comportamental, o tal desinteresse, a desconcentração, o grande esforço que nós professores temos que fazer constantemente para os manter cativados e motivados.

Entrevistadora: *O que esperava dos seus alunos?*

Espero sempre que eles consigam atingir as metas a que me propus.

Entrevistadora: *Tem-se verificado?*

Normalmente sim, há sempre um caso ou outro que também por dificuldades de aprendizagem, por problemas até mesmo de Necessidades Educativas Especiais e os alunos de etnia cigana não se tem verificado o que eu esperava deles, exactamente pelos valores culturais deles serem muito diferentes dos alunos em geral. Penso que isso é um grande entrave que tenho na minha sala de aula e que não se tem verificado sucesso na aprendizagem.

Entrevistadora: *O que mudaria nos seus alunos?*

Francamente eu não mudaria nada nos meus alunos. Eu acho que o que está negativo e o que eles possam demonstrar de negativo, que acho que são os comportamentos, que essa problemática está ligada inteiramente com os pais, ou seja, eu mudaria essencialmente as atitudes dos pais, que tem a ver com o papel dos pais. Hoje em dia esquecem-se que essencialmente devem educar e acompanhar os seus filhos.

Entrevistadora: *Se isso se verificasse que benefícios poderia trazer para o sucesso escolar?*

Sem dúvida que se este aspecto mudasse e se realmente os pais percebessem que devem acompanhar e educar os seus filhos, penso que o sucesso na aprendizagem seria muito maior.

Entrevistadora: *Trace um perfil de aluno ideal?*

Eu penso que um aluno ideal seria um aluno atento, interessado, autónomo, com grande espírito de companheirismo, cooperante, um aluno participativo e disponível.

Entrevistadora: *Como é que vê a sua relação com os pais dos seus alunos?*

Apesar de eu manter uma relação boa com os pais penso que os pais, nos últimos tempos, se desresponsabilizam bastante das suas funções, nomeadamente da função de educar os seus filhos.

Entrevistadora: *Eles colaboram consigo?*

No geral sim, mas como é óbvio tenho também, na minha turma, bastantes elementos que exactamente por essa mesma desresponsabilização não

colaboram como deveriam.

Entrevistadora: *Reconhecem o seu trabalho?*

Penso que sim.

Entrevistadora: *Como?*

Vindo à escola, nos diálogos que mantêm comigo, na cooperação que me transmitem e me elogiam.

Entrevistadora: *Sente-se satisfeita ?*

Sim, sinto-me satisfeita.

Entrevistadora: *O que é que os pais esperam de si? E a sociedade?*

Penso que essencialmente os pais esperam profissionalismo, e um boa relação com os seus filhos. A sociedade penso que espera que eu faça tudo, espera tudo de mim, penso que a sociedade exige demais de nós, espera que façamos tudo sem nos dar nada em troca.

Entrevistadora: *O que pensa da autonomia das escolas?*

Francamente penso que é uma farsa, porque essa autonomia não existe na realidade das escolas.

Entrevistadora: *Que benefícios tem trazido para requalificar a educação?*

Benefícios nenhuns. É apenas uma burocracia que apenas está regulamentada e que figura no papel.

Entrevistadora: *O que acha da formação dos Agrupamentos de Escolas?*

Francamente, eu acho que eu vivo esta realidade dos Agrupamentos de Escolas com tensão, sempre dependente constantemente de novas leis e de novas exigências. Penso que os agrupamentos foram impostos sem consultar os professores e nunca devemos esquecer que são os professores que sabem que conhecem melhor as realidades das escolas. Acho que sinceramente veio agravar o funcionamento das escolas do 1º Ciclo, uma vez que os agrupamentos são constituídos por vários níveis de educação e, como tal, torna difícil a sua organização pedagógica devido ao elevado número de professores com opiniões e perspectivas diferentes. Por isso, penso então que as dificuldades e as tensões vão-se tornando cada vez maiores.

Entrevistadora: *O que pensa das Actividades de Enriquecimento Curricular?*

As Actividades de Enriquecimento Curricular foram uma boa ideia com muita má organização. Foi, sinceramente, uma implementação muito precipitada e sem atender às condições existentes em cada escola. No meu caso, tenho uma das actividades que é o Inglês que decorre das 11h às 12h, e essa aula é repostada, no mesmo dia, às 15h30m, ou seja, há hora que teria sido normal eles frequentarem as AEC e não, vão continuar com mais uma hora lectiva. Torna-se uma sobrecarga muito grande para mim e para os mesmos, ou seja, ela vai prejudicar o normal funcionamento da minha aula, não garantindo a continuidade da mesma e pondo em causa o sucesso escolar dos meus alunos.

Entrevistadora: *Qual a sua relação com os (as) colegas de trabalho?*

A minha relação com as colegas sempre foi tranquila e continua.

Entrevistadora: *Essa relação contribui para um bom clima de escola?*

Eu penso que a relação entre colegas é fundamental e contribui, sem dúvida, se for boa para um bom clima de escola.

Entrevistadora: *Há comunicação e cooperação?*

Apesar de eu achar que existe comunicação e cooperação, acho que existe um grande individualismo entre os colegas. Também compreendo que com as mudanças existentes que há pouco tempo para poderem cooperar e trabalhar em conjunto e, por conseguinte há o tal individualismo e a tal falta de cooperação e como tal isso não é muito favorável na relação entre os colegas.

Entrevistadora: *O que melhorava nessa relação?*

Sem dúvida que quebrava esse tal individualismo, serem mais cooperantes e como tal amigos.