
MARIA HELENA CAVACO
Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências
da Universidade de Lisboa

Retrato do Professor Enquanto Jovem

121

Nos finais da década de 60 e durante os primeiros anos de 70 iniciou-se, entre nós, uma rápida expansão do ensino secundário com o correspondente alargamento do quadro dos seus professores. Alterações várias neste nível de ensino provocam um rejuvenescimento no seu quadro docente e uma maior diversificação quanto à sua formação de base e às áreas sociais de recrutamento. Neste artigo apresenta-se a questão de como vive o professor

do ensino secundário os primeiros anos de profissão. Considerado na dupla condição de pessoa e de cidadão, e em processo de formação de uma entidade profissional, enfrenta então os mecanismos normalizadores e burocráticos da instituição que o submete à lógica do sistema, modelando comportamentos e orientando expectativas sem, no entanto, anular totalmente a capacidade de intervenção que cada sujeito possui.

AS funções de instruir e de educar, os processos de ensinar e de aprender, constituem um campo diversificado de pesquisa, tendendo-se a alargar à figura do professor — como pessoa e como actor social — a área de questionamento e de estudo.

Inspirados nos trabalhos de Huberman e Schapira sobre o ciclo de vida dos docentes, procurámos estudar o que é ser professor do ensino secundário. Não na eficácia do seu fazer profissional na sala de aula, como é, em geral, considerado, mas na complexa dimensão de pessoa-cidadão-profissional, em situação e processo, aqui e no tempo actual. Nesse estudo (Cavaco, 1989) abordámos a questão de como o professor deste nível de ensino vive a profissão; o seu percurso profissional foi entendido como uma trajectória sequenciada, onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e, ainda, os aspectos complexos da individualidade específica da pessoa. Aproximámo-nos na metodologia adoptada da abordagem (auto) biográfica ou das histórias de vida, procurando centrar as entrevistas, como sugere Ferrarotti (Ferrarotti, 1983) em algumas variáveis fundamentais: a experiência de trabalho; a estrutura de classe, como

posição estrutural global, ao mesmo tempo que conteúdo existencial específico; o contexto situado e vivido no quadro de uma situação histórica determinada.

Indivíduos	Formação	Sexo	Idade	TEMPO DE ACTIVIDADE EM ANOS							Total de Ensino	Escolas percorridas
				Outra profissão	Ensino Superior	ENSINO PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO			Estágio e profissionalizado	Interrupção		
						Preparatório	Secundário	Não profissionalizado				
A/9	F	23	3a)	-	-	0	0	-	-	0	1	
B/1	F	26	-	-	-	3	3	-	-	3	3	
C/2	F	28	-	-	3	1	4	-	-	4	4	
D/2	M	33	4	-	2	2	4	-	-	4	4	
E/1	F	31	2	-	-	8	2b)	6	-	8	4	
F/5	F	36	5	3	-	9	9	-	2	12	2	
G/8	F	32	-	-	-	12	6	6	-	12	7	
H/4	M	34	-	-	8	4	11b)	1	3	12	7	
I/4	F	35	-	-	-	13	-	13	-	13	2	
J/3	M	40	-	-	c)	12	11b)	1	2	12	2	
L/7	M	43	-	-	-	20	8b)	12	3	20	2*	
M/6	F	46	-	17	-	3	3	-	-	20	2	
N/2	F	45	-	-	-	22	7b)	15	-	22	9***	
O/5	F	50	-	-	-	27	10	17	1	27	6**	
P/3	F	59	-	-	-	29	10	19	10	29	10***	
Q/1	F	57	-	-	-	30	13b)	17	-	30	9***	
R/3	F	61	2	-	-	39	-	39	-	39	4**	

a) Acumula ensino com outra profissão

b) Só completa formação académica após iniciada profissão;

c) Ensino particular com leccionação simultânea dos dois níveis;

(*) Técnico e secundário; (**) Liceal e secundário; (***) Liceal, técnico e secundário

O principal critério de escolha da população entrevistada (quadro 1) foi a diversidade de idades, uma vez que preferimos ao método longitudinal (que exigiria um acompanhamento ao longo da carreira) a associação do método transversal (que através de cortes temporais permite o aprofundamento circunstancial) com o método retrospectivo, ou autobiográfico, facilitador da produção de sentido nas narrativas. Um segundo critério levou-nos a procurar docentes com formações de base distintas (1 a 9 na codificação, quadro 1) a fim de anular as dinâmicas específicas dos grupos disciplinares.

O corpus das entrevistas correspondeu a cerca de 53 horas de registo magnético. Neste artigo trataremos apenas de uma das áreas temáticas recortadas dos discursos e que diz respeito aos primeiros tempos na profissão.

Transcritos os registos, na totalidade, procedemos depois à análise de conteúdo das narrativas da vida profissional dos professores, procurando identificar e interpretar as dimensões que entram em jogo nos processos de interacção desenvolvidos no contexto sócio-cultural, dinâmico, do seu universo profissional.

O quadro 1 evidencia alguns aspectos representativos das suas carreiras decorrentes da actual situação do ensino. O processo de colocações, que todos os anos se repete através de concursos, mantém-se centralizado, obedecendo a parâmetros normalizados, onde se anulam as especificidades das condições das escolas e das situações pessoais.

Com as suas raízes no passado, a educação adaptou-se à sociedade industrial, alargando-se e generalizando-se, em princípio, a todos. Em Portugal, o processo de expansão do sistema escolar vai acompanhar, com algum atraso, esse crescimento. Entre os marcos referenciáveis do nosso ensino destaca-se a implementação do ciclo preparatório, em 1969. A partir daí o ensino secundário vai generalizar-se e, por essa via, mudar nas suas funções, vindo a diluir-se a sua dimensão potencialmente confirmativa do êxito escolar em benefício do seu papel de selector. Nesse sentido, adensou-se a rede de estabelecimentos deste grau de ensino e aumentou o número dos seus professores. O corpo docente sofreu, simultaneamente, diversas alterações: rejuvenesceu, alargou-se socialmente, no sentido descendente, e diversificou-se quanto à formação de base dos seus elementos. Entretanto, o processo de crescimento do sistema escolar associou-se à sua progressiva burocratização e centralização, com reflexos na função docente. O número de professores aumentou, tanto pelas exigências de expansão como pelas de regionalização, permitindo a entrada no sistema, em situação provisória, de pessoas que podem associar a uma formação académica de nível superior, ou universitário, a carência de conhecimentos técnicos específicos para a profissão. O acesso, posterior, a uma formação profissionalizante, teórica e prática, pode atrasar-se por vários anos, retardando a efectivação no trabalho.

A expansão escolar banalizou e feminilizou a função do professor do ensino secundário. Em 1948 — ano em que uma das professoras citadas (R/3) iniciou a sua vida profissional — existiam 43 liceus e 52 escolas técnicas; hoje, para o ensino do mesmo grupo etário, funcionam cerca de 800 escolas (456 escolas preparatórias e 338 escolas secundárias em 1983/84) e o corpo docente é constituído maioritariamente por mulheres (taxas de feminilização: 1940, 33,3%; 1970, 50,8%; 1986, 61,9%). Mas não são só estes aspectos que indicam a desvalorização da profissão (C/2, adiante); o reforço do seu papel de selector social e o alargamento dos seus serviços a públicos oriundos de camadas menos favorecidas contribuem, também, para objectivar socialmente a despromoção do ensino.

A decisão de ser professor

Os professores que concluíram as suas licenciaturas há 20 anos ou mais provêm de sectores sociais económica e/ou culturalmente situados em escalões elevados (proprietários agrícolas, industriais, professores). Na escola selectiva que frequentaram, mesmo para os eleitos que conseguiam concluir um curso, o trânsito escolar nem sempre era definido pelas aspirações pessoais. O quadro sócio-cultural limitava as opções; a pobreza da rede escolar, a nível secundário e superior, impunha limites e orientações na progressão dos estudos para a maioria dos jovens, ainda que as posses e as expectativas familiares estimulassem ao prosseguimento de uma carreira.

Apenas duas professoras afirmam a coerência entre as aspirações de juventude e a sua situação actual. Dar aulas foi para muitos um recurso, uma solução temporária que acabou por se converter — por opção consciente ou por decisão imposta pela rotina e por dificuldades reais — num modo de vida. Vejamos como, nos seus discursos, os professores se referem a este aspecto:

Sempre tinha projectado a minha vida para ser professora. Nunca pensei que pudesse ser outra coisa. Sempre me tinha visto professora (...) estar ali (na sala de aula) era a ordem natural das coisas. N/2.

Não pensava ser professor, não me agradava, não era aquilo que eu queria (...). E às tantas meti-me a dar aulas. O tempo foi passando e as pessoas vão ficando. Em princípio, como disse e afirmo, nunca me passou pela cabeça ser professor. No entanto, devido às condições e ao andamento da vida fui ficando. L/7.

O meu pai gostaria que eu fosse farmacêutica, a minha mãe desejava-me professora. O que eu queria ser era architecta. Mas isso nem pensar porque para eles as Belas-Artes eram um ninho de perdição. Q/1.

Não tínhamos muito por onde escolher, de resto começa porque a minha mãe era professora primária (...). Naquela altura os adolescentes não eram como hoje; hoje são afirmativos, sabem o que querem, sabem opor-se aos pais. P/3.

A única profissão dos pais que nos discursos (em quatro) se associa naturalmente à escolha pessoal é o ensino; parece surgir como aceitação implícita dum vínculo, duma missão herdada, ou como confirmação dum destino socialmente orientado.

Os professores jovens, por outro lado, referem explicitamente o desencanto que envolve a sua opção:

Preparam-nos para investigar. Fazem-nos sentir esse desejo. Depois os caminhos são estreitos e cheios de meandros (...). Se for honesto comigo mesmo tenho que admitir que não é isto que quero fazer. D/2.

O ensino é mal pago, é mal visto.

As pessoas hoje, que têm outras possibilidades, que têm cunhas, fogem do ensino. Neste momento a maior parte das pessoas que optam pelo ensino é porque não têm outro tipo de alternativas. Houve aí uma despromoção; a massificação conduziu a uma despromoção. É verdade ... C/2.

125

A expansão da escolaridade e o alargamento do quadro docente do ensino secundário abriu a carreira à entrada de professores provenientes de estratos sociais mais modestos (filhos de funcionários, de pequenos agricultores, por exemplo), mas não garante as expectativas de mobilidade social ascendente em que investiram.

Para os mais velhos, o caminho para a função docente associava-se às aspirações familiares e obedecia, com frequência, à orientação que uma rede pouco densa e não diversificada de ensinos secundário e superior, propunha; hoje, a entrada na docência parece ser, muitas vezes, apenas uma solução de recurso que, no entanto, nas situações mais favoráveis, se pode transformar numa opção assumida.

A entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia económica e à possibilidade de construir um projecto de vida próprio. Sendo uma situação significativa, de realização e de esperança, porque corresponde à inserção na vida activa, manifesta-se também como um período de dúvidas e de angústias.

Nos discursos dos professores entrevistados, o início da actividade é o tema mais desenvolvido e explicitado; é também o que por vezes é tratado com maior riqueza expressiva, manifestando-se a intensidade com que foi (ou é) vivido e as marcas fundas que deixou.

Recordemos alguns aspectos que atestam as ambiguidades que afectam a carreira no seu início (quadro 1).

Apenas duas professoras entraram profissionalizadas na carreira (I/4, R/3); oito dos entrevistados começaram a trabalhar no ensino antes de concluir a sua formação académica. Cinco professores não são profissionalizados; nenhum conseguiu entrar (em 1988-1989) em profissionalização e três foram deslocados, no último concurso, para escolas em locais que distam

Os primeiros tempos da profissão

da sua residência entre 90 e 150 Km; dois traços fundamentais caracterizam a situação que têm vivido: o nunca terem sido objecto de qualquer plano de formação e a instabilidade que os sujeita a deslocações anuais, sem que antevejam um horizonte de profissionalização.

A maioria dos professores que iniciam a profissão são colocados, por razões processuais, geralmente após o início do ano lectivo, quando as redes de relações já estão a organizar-se, e os grupos de professores e de alunos ganharam dinâmicas próprias. Por vezes chegam ainda mais tarde, através dum sistema de substituição de professores (por doença, licença de parto, reforma, ou outro) e, nesse caso, os alunos já sabem que podem contar com um novato ...

E depois entramos nós numa segunda fase completamente perdidos na escola (...). A pessoa não tem qualquer apoio. Eu cheguei à escola, apresentei-me, apresentaram-me os delegados de grupo que me disseram quais eram os manuais indicados e pronto. A pessoa é lançada nas aulas sem qualquer apoio. Para já a pessoa não dispõe de qualquer informação e sente-se logo completamente apavorada e amedrontada. Sente-se completamente desamparada (...). No meu primeiro dia de aulas — e eu ainda por cima tinha turmas com muitos problemas — logo no meu primeiro dia de aulas tive essa turma, logo no primeiro tempo, e eu entro dentro da sala e entraram-me os miúdos pela porta adentro, todos à chapada uns aos outros, a deitarem as carteiras abaixo, a cuspirem-se uns aos outros. Foi assim completamente ... completamente alucinante. C/2.

Cheguei lá no dia 1 de Novembro e queriam que começasse a dar aulas nesse dia e nem os programas tinham na escola. Tive de os ir buscar ao Ministério. Pela experiência que tenho tido se as pessoas não souberem desenvencilhar-se sozinhas não têm hipóteses nenhuma. H/4.

Eu que vinha das medicinas fui dar aulas de Português. Completamente deslocado, imagine. Senti-me completamente perdido. Fui colocado numa situação para a qual não estava minimamente preparado. Vejo-me completamente sozinho, sem apoios, e tive que assim mesmo, dando cabeçadas nas paredes, preparar as minhas aulinhas. H/4.

Dez anos separaram estas experiências. E como foi antes? Como aconteceu com os mais velhos? Vejamos o que recordam.

Nos primeiros dias estudei e procurei dar aulas como tinha ouvido ao meu melhor professor na faculdade. Foi um desastre porque eles não percebiam nada. Aliás foram eles, que muito delicada e simpaticamente, mo disseram. Eram adultos, à noite.

A senhora fala muito bem mas não percebemos nada! A partir daí agarrei-me aos manuais. Durante uns cinco ou seis anos foi assim. Eu nem sabia que havia programas! E cada ano coisas diferentes: alunos da noite do comercial e do industrial, ciclo comum do técnico e depois liceu. Dei ciências, geografias, matemáticas e até trabalhos manuais. Q/1.

Nos primeiros dias tinha estudado à brava; foram de uma certa insegurança (...) mas os miúdos aceitaram-me (...); eu era novinha mas já estava grávida, naturalmente mantinha uma certa respeitabilidade. N/2.

A insegurança dos primeiros tempos tem múltiplas dimensões. A angústia do adulto (Abraham, 1982:53) isolado frente ao grupo de adolescentes, que, de uma forma ou de outra, procuram o desafio; a consciência de que se entrou num jogo cujas regras se desconhecem; o conflito entre a necessidade de manter o controlo da classe e rejeição da imagem do professor tradicional; e tudo isto, quando é urgente construir um perfil de sucesso que garanta a credibilidade institucional.

As escolas nunca gozaram de autonomia, e dificilmente conseguem elaborar projectos pedagógicos consistentes; por falta de meios, não podem organizar-se em termos de objectivos comuns que criem um campo de coesão partilhado por todos. Conflitos não resolvidos, mantidos ano após ano pela regularidade da desagregação da parte do corpo docente, agravados pelo progressivo desajuste das condições de trabalho, traduzem-se num mal-estar geral, cristalizam-se em representações dicotómicas, em subtis lutas de poder. Uma incomunicação a diversos planos separa conselho directivo/professores, provisórios/efectivos, velhos/novos, formação universitária/formação tecnológica, antigos/recém-chegados; é a luta pelo poder — o poder de apropriação dos meios e dos recursos de trabalho, o poder de sedução dos alunos, o poder de se fazer obedecer pelo pessoal de apoio, por exemplo — que se mascara na afabilidade comedida e nas reservas defensivas, na indiferença pelos outros, no refúgio da sala de aula.

Na M. M. é assim; é o colega e o provisório.

Há certos professores que têm os seus lugares na sala de professores e só os efectivos se sentam às mesas. E têm as chaves e os cacifos. Há alguns que até têm as suas salas de aula, só eles é que as utilizam. O espaço é apropriado, dominado pelos efectivos. C/2.

Esses tipos enfrentam as aulas de outra maneira. São os tipos que sabem onde estão os "slides", que dispõem dos

**Professores e
professores:
estatuto e poder**

diaporamas, que fazem isto, que fazem aquilo. Centralizam esses recursos. Os outros podem vir a dispor se são porreirinhos, se não ...

Quem se lixa sempre são as crianças! D/2.

Os mais novos sentem discriminações. Não só se pensam desampoados como enfrentam, a cada passo, dificuldades na utilização dos escassos recursos que as escolas têm e de que "os outros" se apropriaram. E que representações têm estes, os mais antigos nas escolas, dos que invadem o seu campo de trabalho e que trazem com eles a juventude, tão do agrado dos alunos?

As pessoas deviam ser seriadas com mais rigor. Pensam que têm todos os direitos e poucos deveres. L/7.

Não há direito que se recrute um professor sem ao menos uma entrevista. Não aceito, nunca aceitei que se recrutasse um professor sem pelo menos verificar da sua estabilidade psíquica, da sua formação. P/3.

As pessoas (os professores da casa) têm medo.

Eles (os estagiários) podem provocar problemas disciplinares, trazer má preparação. R/3. Como há vinte anos, os professores mais novos continuam a ser suspeitos: também quase como então, os professores de certas disciplinas parecem ser, para os colegas, menos professores do que os outros (trabalhos oficinais, por exemplo).

As relações de trabalho são também relações de poder, assimétricas, com os seus centros e as periferias, e articuladas com os tecidos de influências exteriores que penetram nas escolas.

Sentindo-se isolados, os professores novos denunciam os constrangimentos do ambiente que rodeia o seu trabalho: os professores acomodados que os ignoram e que controlam os espaços e os meios de trabalho, os órgãos da escola que funcionam mal (pelo menos para eles que não estão nos esquemas), o sistema que os obriga às piores condições de trabalho (os horários que os outros rejeitam e as turmas mais difíceis), a desconfiança implícita manifestada até em atitudes displicentes de funcionários e empregados. Em suma, os professores novos sentem-se perdidos e procuram sobreviver. Para os outros professores são invisíveis as suas inquietações; também eles sobreviveram a situações semelhantes; fazem parte do universo escolar que interiorizaram como natural, inevitável e até imutável.

As pessoas queixam-se individualmente, mas em grupo não querem discutir. Por questões de insegurança têm medo de

assumir os problemas que têm. Ninguém assume. Ninguém quer assumir. C/2.

As pessoas querem entrar numa de que têm os problemas resolvidos. Eu cheguei a uma reunião e disse: eu sou um nabo ... não consigo (...) tenho imensos problemas com os miúdos, é a primeira vez que estou a dar aulas disto, não consigo ... tenho imensas dificuldades. Os meus colegas ficaram espantadíssimos comigo. Houve malta que veio ter comigo e me disse: eu nunca teria tido a coragem de fazer o que fizeste; chegar aqui à reunião e dizer o que disseste (...). Não é para me gabar, nem nada disso; mas é porque, de facto, as pessoas não conseguem pôr cá fora os seus problemas; não conseguem ser honestos; não são honestos consigo próprios nem com os outros. D/2.

Porque fogem os professores a assumir as suas dificuldades? Todos sabem que têm dificuldades, mas a sua voz não se ouve (Abraham, 1982:13). Como poderão assim ser compreendidos e apoiados?

O isolamento em que se refugiam, procurando individualmente, no ritual da sala de aula, fazer face (Goffman, 1974) ao trabalho de mudanças que atinge a escola é, no fundo, uma atitude de renúncia, um problema de fechamento a outros horizontes ou a novas possibilidades.

As pessoas defendem-se. Fecham-se um bocado na concha. Dão as suas aulinhas e não há ligação nenhuma ao resto da escola. C/2.

Entre os elementos normativos que regulam a vida escolar destaca-se a composição dos "currícula" (e a sua tradução nas estruturas de colocação dos professores), os programas das disciplinas e os critérios de avaliação. São aspectos que constituem, em conjunto, um sistema rígido, desvitalizado por uma regulação muito estrita e pelo ritualismo formal duma prática repetitiva, raramente questionada. Programas esmiuçados e atomizados em objectivos e conteúdos, planificações minuciosas, fichas de trabalho e testes, são como que um receituário que se conserva em "dossiers", que se aplica ano após ano e que circula e se utiliza, em qualquer escola, de forma acrítica, indo substituir, mediocrementemente, uma formação inexistente.

Toda a estratégia pedagógica é nesse sentido. Tu tens um programa, sabes que é estúpido, perfeitamente anacrónico e impossível de cumprir. Mas tu tens de o impor; vais para as reuniões e o que eles querem saber é se impuseste o programa. O ter sucesso é em função da capacidade que tens de impor, de

As regras e as normas curriculares

forma mais ou menos atractiva, certos conteúdos; isso é a marca do sucesso.

A pessoa é penalizada se não fizer assim; é duplamente penalizada. É envergonhada porque há sempre o confronto e no ano seguinte os miúdos são penalizados. Se não deram o programa todo, têm que aguentar as compensações e outras chatices. Ficam completamente em desvantagem. D/2.

As regras do sistema evidenciam-se na burocratização de certas funções e tarefas reduzidas a um ritual esvaziado de sentido. O discurso de uma professora documenta o decorrer de uma das muitas séries de reuniões de notas do fim do 1º período. Para ela era a primeira situação formal, colectiva, de classificação de alunos, de pessoas.

Começou por se passarem todos os alunos atribuindo cada professor a sua nota. Eu reparei que nalgumas disciplinas a percentagem de notas muito baixas, negativas, era muito elevada.

Pensei que depois de lançadas as notas se iria falar desses casos, não de cada caso, mas dos casos em geral. E isso não aconteceu. Era preocupante porque estávamos no primeiro período e, em princípio, nada devia estar perdido. Ai fiquei um bocado chocada. Não pensei que as notas ou classificações dos alunos se pudessem dar sem qualquer preocupação, uma vez que era uma situação de facto estranha.

Quando um conselho de turma, inclusive eu, deixa que isso se passe, alguma coisa está mal. A/9.

Os professores mais novos denunciam mais facilmente os disfuncionamentos, o formalismo organizativo, a falta de sentido da rotina escolar. Também confessam o seu progressivo desinvestimento. Será que sentem que tendem a ficar como os outros, os acomodados de que todos falam?

Todos aqueles órgãos não funcionam.

Eu que precisava sempre imenso de discutir os miúdos da turma e queria debater as questões com os meus colegas, queria saber o que as pessoas pensavam e inclusivamente queria entender os miúdos. Desisti! As pessoas não querem fazer as coisas com o mínimo de seriedade. As coisas não funcionam. D/2.

Os deslocamentos e a instabilidade

O período inicial da profissão repete-se em muitos aspectos ano após ano. Os desenraizamentos sucessivos obrigam ao recriar duma imagem de credibilidade profissional, perante públicos e em ambientes diferentes.

Todos os anos mudamos. Todos os anos se desagregam os grupos de trabalho. Isto é terrível até sobre o ponto de vista

afectivo. É o quebrar dos laços todos. É com os empregados, é com os colegas, é com os alunos, é com os projectos de trabalho, é com os sonhos que as pessoas têm. As pessoas estão sempre a elaborar projectos (...). Eu chego à conclusão que às vezes sou estúpido em pensar que possa vir a ser de maneira diferente. Agora já estou farto. Já começo a não sonhar nada. D/2.

A mobilidade do corpo docente gera logo a incerteza e a insegurança. Não se pode fazer nenhum trabalho em continuidade e isso acaba por mudar as pessoas (...) as pessoas alienam-se. N/2.

As pessoas noutras condições eram capazes de ser muito melhores. Quando a maior parte das pessoas muda de escola todos os anos, quando a maior parte das pessoas num ano dão o 7º e o 8º, e no outro dão Estudos Sociais e Português, e depois, no outro ano, dão o 11º e 12º ano, então é completamente impossível que as pessoas façam coisas diferentes. É que uma pessoa depois sente-se completamente insegura e a única coisa que quer é estudar as materiazinhas, reproduzir aquilo de uma forma o mais correcta possível. É uma questão de sobrevivência. C/2.

As disciplinas e os programas também podem variar, obrigando ao estudo improvisado de matérias que se reconhecem como anacrónicas, desajustadas e sem grande sentido. O único território seguro, e que então avulta, é o do conhecimento que se domina, o controlo do saber onde se podem encontrar recursos para valorizar a função. Assim como os manuais se tornam nas armas que há que saber dominar no dia-a-dia, o curso que se possui transforma-se num castelo defensivo. As muralhas do conhecimento permitem o refúgio mas conduzem ao isolamento. Ao modelar a sua entidade profissional, o professor tende, numa atitude defensiva, a enquistar-se definitivamente nos saberes que domina, tornando-os estáticos e dogmáticos. Fixa-se nas matérias e nos conteúdos programados e com a sua gestão preenche, quase exclusivamente, o seu papel. Uma atitude ritualista, de cumprimento minucioso dos programas, pode ser a resposta para uma ansiedade gerada pelas condições de trabalho e que não foi superada de outra maneira.

Nos seus discursos os professores jovens falam de outras escolas, de muitas escolas. Contam que aqui se passa isto e acolá outra coisa. Citam opiniões de colegas e referem constantemente experiências de uns e outros, relativizando os seus problemas. Tudo isto denuncia que há fortes redes de apoio informais constituídas entre pares. Colegas de curso colocados em escolas distantes, professores na mesma situação profes-

**Redes de
relações e
formação
informal**

sional com quem, num momento ou noutro, foi possível estabelecer relações mais densas de trabalho e/ou de amizade, familiares mais experientes, constituem malhas duma trama interpessoal, onde circula uma informação fundamental ao exercício da profissão e a um certo equilíbrio pessoal. Curiosamente, surgem nesta rede, por vezes, figuras de professores mais velhos; que, encontrados fora das relações institucionais de escola, assumem um perfil humanizado de alguém que alia experiência e disponibilidade, e se despe da máscara de indiferença e de inacessibilidade que talvez aparente no seu local de trabalho.

São redes que salutarmente parecem adensar-se nos momentos de crise ou de dificuldade, opondo-se à dinâmica de desagregação institucional, e que são frequentemente utilizadas, numa perspectiva espontânea, de formação auto-orientada e cooperativa.

A pessoa acaba por sobreviver. Acaba por sobreviver, mas às vezes, se calhar, da pior forma, não é? Acho que muitas vezes as pessoas ficam muito marcadas pelos primeiros anos. C/2.

Os primeiros anos parecem efectivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão. Em certas experiências essas marcas afirmam-se como positivas. No discurso de uma professora com quarenta anos de carreira, a recordação do estágio, feito nos dois primeiros anos de trabalho, é uma referência frequente para explicar a sua maneira de estar e de intervir, de forma dialogante, na profissão.

Eu nem esperava encontrar tanto de humano e que me fazia falta (...). Os alunos provinham das classes mais desfavorecidas. Sentíamos logo que o futuro dos alunos que tínhamos à nossa frente dependia do nosso trabalho (...). Para mim foi ótimo, como pessoa, ter ido para o ensino técnico, naquela ocasião. Foi, porque eu senti que era preciso ir mesmo ter com os alunos. Como transmissora e como educadora, que são coisas distintas; eu senti que não podia estar à espera, eu tinha mesmo que ir ter com eles. Talvez fosse por ter tomado essa atitude desde muito nova, que acabei por ficar com ela para toda a vida. R/3.

A narrativa refere-se a um estágio vivido num momento em que uma reforma inovadora (1948) atingia o ensino técnico. Em que medida esta coincidência de datas se associa às condições de um trabalho referido sempre como muito fecundo, em termos de formação e de realização pessoal? É uma pista de reflexão que fica aberta e que nos parece útil vir a aprofundar.

O primeiro ano é um ano em que as pessoas tendem a adaptar-se, talvez definitivamente, e se apercebem de determinadas realidades, nem sempre fáceis de compreender. A/9.

O modelar da identidade profissional faz-se na prática, na resposta directa às situações, e tende a cristalizar-se em hábitos e rotinas, em cepticismo e fechamento se as pessoas não encontrarem espaço para reflectir sobre as suas experiências e procurar caminhos alternativos. Mas a existir esse espaço de formação teria que estar aberto a todos, ter sentido e ser apetecido. Como consegui-lo se a *escola funciona como um conjunto de células que estão em desagregação e todas separadas umas das outras (...) (porque) a escola não forma um organismo e é apenas um conjunto de pessoas agindo de por si? D/2.*

Os mecanismos de participação encontram-se amortecidos, esvaziados de sentido e de oportunidade, as redes de comunicação apresentam rupturas que conduzem a enquistamentos autistas e a atitudes defensivas, de carácter redutor.

Uma certa opacidade vela o universo docente e mal esconde, perante o olhar exterior, as feridas que o dividem e fragilizam, colocando na periferia dos seus esquemas de poder os professores mais novos, menos conformes e por isso mais diferentes.

Ser professor hoje é viver, no dia-a-dia, as contradições que atravessam a escola. *A escola funciona como um sistema de tensões onde se confrontam os desejos de realização e as necessidades do mercado de emprego; os seus actores têm que assumir papéis contraditórios para obedecer a lógicas divergentes. O professor está situado neste dilema. Concebe a sua função em termos de um ideal humanístico de realização pessoal (centrado na relação professor-alunos) mas é obrigado a uma máquina administrativa, estruturada em regulamentos e hierarquias (Cavaco et al., 1986:17).*

As políticas educativas afirmam objectivos de democratização, de igualdade de oportunidades, defendem os valores da solidariedade, da cooperação e da justiça, mas as regras implícitas na escola impõem a concorrência e a competição.

O papel selector afecta ao sistema educativo torna-se cada vez maior. No mundo do trabalho desenvolve-se a tendência repetida e reforçada para considerar a escola como selector social e um distribuidor de estatuto; o conteúdo dos programas escolares torna-se cada vez menos pertinente e o ensino mais ritualista (Husén, 1979:136).

À retórica e ao empolamento do discurso institucional quanto ao valor da educação, às ambições expressas em textos oficiais quanto ao ensino, correspondem, na concretização prática, as carências sistemáticas nas condições materiais de trabalho na escola e a mediocridade na retribuição estatutária da função docente.

É neste contexto que se procura compreender o professor na sua acção profissional, considerando que aquilo que ele diz, aquilo que ele faz, as relações que mantém com os outros e com a profissão, são mediatizadas pelo seu corpo, os seus afectos, as suas representações, os seus mitos e as suas convicções. O recorte da entidade profissional, constituída em interacção com o universo de trabalho, mantém um núcleo genético central, embora afeiçoado e enriquecido pelas experiências vividas e pelos acontecimentos de uma história pessoal. O professor é assim *a resultante complexa e, em certa medida, imprevisível dos papéis assumidos na instituição, com maior ou menor coerência e conforto, pelo educador-cidadão-funcionário; da sua pertença a um corpo; das expectativas e julgamentos dos outros (alunos, colegas, pais, hierarquias); das opiniões gerais e dos poderes* (Belbenoit, 1981:9-12).

Fases de vida e profissão

Inscribe-se na síntese pessoal, que cada um é, a profissão e a forma de a habitar, o sistema sócio-económico vigente e o grupo social de pertença, assim como os papéis prescritos pela sociedade e o grau de investimento familiar e pessoal posto na formação, ou, ainda, os traços de personalidade e a história pessoal do indivíduo. Inspirados nos trabalhos de outros autores (Riverin-Simard, 1984:137-141) admitimos, como premissas do nosso estudo, que no indivíduo é constante a tendência para o desenvolvimento, através dum processo dinâmico e/ou interactivo de maturação, que prossegue, segundo intensidades diferentes, mas potencialmente equivalentes, ao longo dos anos. O campo profissional, com a sua estrutura sequencial, articula, estimulando ou inibindo, facilitando ou contendo, esta necessidade intrínseca de desenvolvimento pessoal e de afirmação de si, dando-lhe contornos gerais que permitem a inserção de um destino pessoal — como que um fragmento — num processo mais amplo, colectivo.

Não sendo possível afirmar a existência de indicadores normativos que regulem a direcção, o ritmo, as finalidades ou as modalidades de desenvolvimento vocacional (Riverin-Simard, 1984:137-141) subsiste, no entanto, a possibilidade de nos apercebermos de traços sequenciais, estruturados nas regras

do viver social, a que obedecem as profissões e que se imprimem na forma como se organizam os destinos e se modela a entidade profissional.

Para os professores do ensino secundário, os primeiros tempos de trabalho na escola constituem um trajecto marcado por obstáculos frequentes, situações múltiplas e concretas, desafios constantes, a que há que dar resposta rápida e convincente. É como um jogo, que a todo o momento põe à prova o jovem docente, que traz como acessórios para o desempenho do novo papel os seus valores, as suas aspirações, a sua educação familiar, escolar e social, e uma imagem do mundo moldada através de uma matriz de relações que tendem a ser substituídas. É geralmente neste período de vida que não só se começam a criar relações profissionais, como se redefinem as de amizade e de amor, se constroem uniões familiares, se procura o *nicho* pessoal; constituem, em conjunto, componentes estruturantes de vida futura e elementos constituintes da imagem polifacetada de adulto.

Na fase inicial de vida adulta o homem tem de elaborar um sonho, criar uma estrutura de vida na qual o sonho possa sobreviver (Levison, 1979:330) e, em certa medida, cumprir-se. Cada pessoa encontra o seu próprio equilíbrio no jogo da estabilidade e da mudança, no processo dinâmico de confronto dos seus projectos com a estrutura da sociedade. É assim que tanto se pode apenas sobreviver, como encontrar o caminho para a redefinição do sonho, no contacto com a profissão.

Uma das primeiras características da vivência ocupacional desta idade é a percepção dum desajustamento entre a identidade vocacional definida pelos bancos da escola — ou através das diferentes actividades sócio-culturais ou familiares e o eu actual, na apropriação do mundo do trabalho (Riverin-Simard, 1984:27).

Subjacente a este processo, sempre difícil, de ajustamento das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo da profissão, manifestam-se preocupações comuns a todos os professores, organizam-se representações colectivas estruturantes da análise das situações, das atitudes e das decisões. Evidenciam-se entre os jovens docentes, nesta fase, preocupações de sobrevivência (Fuller e Bown, 1975:30) relacionadas com a necessidade de integração no corpo profissional através da construção de uma imagem de sucesso. Traduzem-se em questões como o controlo da disciplina na aula, o acesso aos recursos pedagógicos da escola ou a gestão dos programas escolares, todas centradas no próprio professor.

O carácter egocêntrico deste período mantém-se, por vezes, durante anos, alimentado pela instabilidade e pela mobilidade geográfica, actualmente ligadas à profissão. Como os autores anteriormente citados admitem, não se trata propriamente de estádios, mas de sequências que por vezes se sobrepõem, se prolongam ou variam, de acordo com situações profissionais específicas (as condições de formação ou os grupos profissionais, por exemplo).

O professor jovem ocupa uma situação profissional periférica não só em relação ao sistema escolar, como nas redes de poder institucional que funcionam na escola. Tem da organização, e dos próprios órgãos de gestão escolar, uma imagem amorfa e confusa, baseada em estereótipos, marcada por ressentimentos e receios. Na ausência de uma prática de intervenção nas decisões, a própria legislação (que muitas vezes desconhece) pouco lhe diz. As frequentes deslocações profissionais, de escola para escola, de terra para terra, provocam uma tal situação de ansiedade e de desenraizamento que *reduz a pessoa a uma única ambição; enraizar-se no único território possível, isto é, a instituição escolar* (Bertaux, 1977:270-276). O fenómeno é tão geral e parece tão natural, como política de colocação dos aparelhos escolares, centralizados e estatais, que D. Bertaux (1977) pergunta-se se não se tratará realmente de um processo de fixação ideológica à cultura do aparelho, tornada determinante da futura prática profissional dos seus agentes. No nosso estudo, o abandono precoce das actividades sindicais (denunciado por 3 dos 4 professores mais novos), atribuído às mudanças de escola, parece ser um exemplo, a confirmar o desenraizamento social provocado pela mobilidade profissional. Por outro lado, é também esta condição que agrava e prolonga a ansiedade e pode contribuir para gerar, ou desenvolver, conflitos corporativos (competição entre grupos disciplinares afins) redutores de uma visão global e integrada dos problemas.

A iniciação profissional como professor decorreu, e decorre ainda, em condições de profunda insatisfação em relação a necessidades como a segurança e a integração no trabalho, o respeito e o prestígio profissional, e a realização de si. Todavia, o sentido social encontrado no trabalho pode atenuar o choque entre as expectativas relativas a uma entidade profissional pré-estabelecida e as condições reais da ocupação. Os novos elementos da formação integrados na prática permitem que alguns dos novos professores consigam questionar e enfrentar as situações duma maneira mais advertida e pertinente, ajus-

tando o seu projecto à realidade; *mantêm uma confiança em si suficientemente elevada que lhes dá a possibilidade de reconhecer que qualquer experiência vivida é importante desde que dela se aprenda ou extraia qualquer coisa* (Riverin-Simard, 1984:40). A resolução das dificuldades iniciais, de controlo de disciplina e de gestão dos programas, introduz o jovem professor em esquemas de comportamento que se tornam habituais e rotineiros — e como tal naturais, e quase inquestionáveis —, alicerçados na autoridade que lhe é delegada pelo poder instituído e no dogmatismo que, em geral, lhe é sugerido pelo cumprimento dos actuais programas escolares.

137

A segurança pessoal decorrente do ultrapassar das dificuldades iniciais permite-lhe, entretanto, atenuar os contornos da autoridade que gere, desde que saiba associá-la a um clima de afectividade fraternal, nas relações com os alunos, e ao entusiasmo juvenil, potencialmente enriquecedor do trabalho. Como Huberman e Schapira (1984:11) referem, citando Pater-son, alguns professores recordam os primeiros anos de carreira como os melhores momentos vividos na profissão, atribuindo a emoção e os estímulos então sentidos ao vigor da juventude.

Tanto nas reminiscências dos mais velhos, como nas descrições do presente dos mais jovens, é possível discernir, nesta área, linhas de conduta divergentes. Em certos casos, a experiência de erros e de sucesso pode ser reflectida e integrada de forma positiva, no sentido do desenvolvimento profissional; noutras, é incorporada através dum reforço defensivo, ritualizado no cumprimento estrito de normas e programas escolares, num isolamento propício ao bloqueio da afectividade e de desejos de mudança. A retribuição afectiva por parte dos alunos surge normalmente valorizada numa situação em que o professor se empenha na procura do reconhecimento profissional e social e na conquista de um espaço de trabalho.

O professor jovem apoia-se principalmente no conhecimento específico da sua formação de base, que domina e que tende a distinguir e a valorizar; considera na sua prática quase só os programas, os conteúdos, mantendo-se aparentemente indiferente aos métodos e às técnicas pedagógicas ou, até, aos interesses e dificuldades dos alunos. Nas relações com os colegas sente-se preso nas malhas das hierarquias e dos estereótipos que ainda se mantêm e que dividem o corpo docente em efectivos/provisórios, velhos/novos, antigos na escola/recém-chegados. Mais atenuadas do que no passado, as assimetrias nas relações não parecem provocar os grandes con-

Conclusão

flitos de poder que noutros países opõem as direcções nomeadas aos professores (Huberman e Schapira, 1984:51-73).

Mudanças profundas nos valores e nas relações do tecido social reflectem-se de forma subtil na escola mas são mal apercebidas. O apoio dos mais velhos e experientes parece não ter hoje o valor quase absoluto que assumia outrora. Entre os mais novos tende-se a preferir as relações menos assimétricas, de cooperação, talvez porque já introduzidas, como alunos, no seu passado escolar, nas práticas de trabalho de grupo. Não só reconhecem explicitamente o valor da participação em equipa, como manifestam capacidade para constituir e integrar redes de apoio informal.

Trata-se duma estrutura espontânea, funcionalmente orgânica, onde circulam, a par de instrumentos de trabalho, de maior ou menor valor, notícias de dificuldades e de sucessos, mensagens de desânimo e de estímulo; trata-se, ainda, numa perspectiva não reconhecida, de um sistema potencialmente vocacionado para uma apropriação formativa da própria profissão, que se poderá desenvolver com um carácter, simultaneamente, auto-orientado e cooperativo. ■

Referências Bibliográficas

- | | | |
|------------------------------|------|--|
| Abraham, A. | 1982 | <i>Le Monde Intérieur des Enseignants</i> . Paris, Editions ERES/EPAS. |
| Belbenoit, G. | 1981 | Préface, B. Honoré, Joel Vricon, <i>Former des Enseignants</i> . Toulouse, Privat. |
| Bertaux, D. | 1977 | <i>Destins Personnels et Structure de Classe: pour une Critique de l'Anthroponomie Politique</i> . Paris, PUF. |
| Cavaco, M.H. et al. | 1986 | «O ciclo de vida dos professores em Portugal», texto policopiado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. |
| Cavaco, M.H. | 1989 | <i>Ser Professor: fases da vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário</i> , Dissertação de mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. |
| Ferrarotti, F. | 1983 | <i>Histoire et Histoires de Vie</i> . Paris, Liv. Meridiens. |
| Fuller, F.F.
Bown, O.H. | 1975 | «Becoming a Teacher», in Kevin Ryan (Ed.), <i>Teacher Education</i> . Chicago, Keneneth J. Reachage. |
| Goffman, E. | 1974 | <i>Les Rites d'Interaction</i> . Paris, Ed. Minuit. |
| Huberman, M. | 1984 | «Cycle de vie et enseignement», in <i>L'Enseignant est une Personne</i> . Paris, Ed. E.S.F.. |
| Huberman, M.
Schapira, A. | 1985 | «Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire», <i>Les Sciences de l'Education</i> , nº 3, 3-73. |
| Husén, T. | 1979 | <i>L'Ecole en Question</i> . Bruxelles, Pierre Madraga Ed.. |
| Riverin-Simard, D. | 1984 | <i>Etapas de Vie au Travail</i> . Montreal, Les Editions Cooperatives. |