Capítulo III

Profissão: Professor

1. Introdução

Até este momento procuramos compreender de que forma representações individuais, sociais e profissionais se constituem, se constroem, alteram ou permanecem.

Sendo nosso objectivo tentar compreender de que forma os professores do ensino básico, do 2º e 3º ciclos, e os do ensino secundário encaram a profissão, quais as imagens que possuem do que é ser professor e ainda de que forma os seus alunos vêem essa mesma profissão e quais as imagens que eles têm da profissão professor, procuraremos de seguida compreender a socialização docente, de que forma se constrói a identidade assim como a realidade do seu trabalho e de que forma um conjunto de aspectos pessoais, profissionais, passados e presentes contribuem para a identidade do profissional professor.

E vamos tentar fazê-lo tendo presente que muitas vezes ouvimos os comentários dos professores que nos dizem que a profissão é vista pelos outros de forma negativa, que perderam ao prestígio que, em outros tempos, fazia com que o professor tivesse um estatuto semelhante ao do padre ou do médico, que os alunos não os respeitam o suficiente e por isso a sua autoridade está posta em causa, que a relação que estabelecem com os colegas e com os alunos são relações difíceis, que se sentem sós mas que ao mesmo tempo temem os julgamentos dos colegas, as interferências dos pais…

Tentar compreender o que constrói a profissão professor, o que constitui o fulcro ou os elementos que permitem a construção de uma identidade profissional docente são assim aspectos importantes e que nos levam a iniciar este capítulo pela abordagem da socialização profissional dos professores, que constitui um dos processos de construção da identidade profissional, que vemos como um processo continuado e dinâmico, que se enraíza nas interacções que ocorrem entre os elementos do grupo profissional, com os alunos e com todos os outros que fazem parte da comunidade educativa.

Mas se a socialização profissional é um dos aspectos que constrói a identidade profissional, o exercício da profissão, o desempenho do trabalho é um outro aspecto que contribui para a construção da identidade profissional dos professores.

O professor é um trabalhador, que trabalha com pessoas. O trabalho do professor caracteriza-se, como dizem Tardif e Lessard (2005:31), pelo facto de ter como objecto seres humanos; o professor trabalha " com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos", o que nos leva a encarar a profissão docente como uma profissão especialmente importante e faz com que o trabalho do professor seja muito específico e diferente de todos os outros e que, como tal, propicie formas de estar específicas.

Porque nos construímos na relação que desenvolvemos no quadro da nossa actividade profissional, abordaremos, a seguir, a problemática do ciclo de vida profissional, que encaramos como um modo possível de analisar a evolução dos professores na sua construção permanente de identidade pessoal, social e profissional.

Não ignoramos que o professor, enquanto sujeito de uma relação dialéctica, se desenvolve com os outros, com os seus alunos que constituem o objecto primeiro da sua actividade profissional, mas, também, com os seus pares, que com ele fazem parte

de um grupo que se constrói na vivência diária social ou da profissão. Todos nós e cada um de nós é, assim, produzido pelo produzido; cada um de nós é o produto do encontro dialéctico do que somos e das situações e acontecimentos que encontrámos. Produto este que é constituído ao mesmo tempo por aspectos perenes e por aspectos fugazes uma vez que o professor enquanto sujeito deste processo está em constante relação com seres humanos que o produzem e a quem ele produz, que modifica e que o modificam.

Procuraremos ver de que modo o ciclo de vida está ligado ao desenvolvimento profissional. Neste ponto começaremos por evocar, de forma sintética, diferentes abordagens sobre o ciclo de vida para, de seguida, explicitarmos a perspectiva de diversos autores sobre o ciclo de vida profissional dos professores.

O facto de a profissão docente ser uma profissão de relação que vive das interacções que ocorrem entre os diferentes intervenientes do acto educativo, leva-nos a admitir que os gestos que se repetem, as funções e os papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade, contribuem para o desenho de uma imagem do professor enquanto profissional.

A construção da identidade profissional docente está, ainda, patente na cultura profissional dos professores, no sentido em que nenhum de nós se constrói sozinho, todos nós somos parte de grupos que têm a sua própria organização, os seus valores, os seus ideais, os seus ritos, os seus ícones.

Cada escola desenvolve uma cultura singular que nos permite identificá-la. Os professores, enquanto actores particularmente relevantes da escola, constituem um dos submundos institucionais, desenvolvem culturas próprias que são apropriadas pelos membros do grupo. Assim, e porque as imagens que os professores detêm do profissional professor podem ser construídas a partir, também, das culturas

profissionais em que os docentes se integram, entendemos que reflectir sobre a forma como estas surgem, como se organizam, que tipos de relações propiciam entre os membros do grupo pode ajudar-nos a perceber como se tem construído a identidade profissional dos docentes, tendo em conta que muitas das práticas destes reflectem a forma como estão na profissão.

Por último e porque as imagens, as representações que temos são construídas a partir de valores, e ideias, de formas de comunicar, de acções, de comportamentos, de processos e produtos iremos apresentar um conjunto de estudos internacionais que abordam as imagens que professores e alunos expressam do que é ser um bom professor

2. A socialização profissional docente um passo na construção da identidade do professor

Ser professor é ser um adulto a quem a sociedade actual, em profunda e continuada mutação, atribui o mandato de socializar os seus novos membros. No âmbito do presente trabalho importa compreender, não tanto a socialização das crianças e dos jovens mas, sobretudo, a socialização dos próprios professores. Trata-se pois de compreender a socialização dos socializadores.

A noção de socialização começou por ter uma acepção lata, no âmbito do pensamento de Simmel, que pretendia dar conta da sociedade que se está fazendo e referia-se a tudo o que consistisse ou decorresse de acções recíprocas. Mas esta acepção não se enraizou, à época, em Sociologia. O termo de socialização que veio a ser utilizado, com uma acepção mais restrita, é mais recente e Boudon e Bourricaud (2000: 527) consideram que começou a fazer parte do vocabulário sociológico nos anos trinta,

embora cobrindo uma problemática clássica em sociologia, nomeadamente em Durkheim.

As diferentes abordagens que dominavam a sociologia nos meados do século passado, apesar de muitas diferenças que as caracterizavam, apresentavam, todas elas, o processo de socialização com um carácter unitário. E isto em autores comummente considerados como pertencendo a escolas antagónicas como são, por um lado, os que optam por perspectivas funcionalistas e, por outro lado, os que partilham as perspectivas que foram denominadas de conflito ou críticas. Estas últimas perspectivas pretendiam, com particular acuidade, dar inteligibilidade à socialização no seio de sub-culturas, numa sociedade de classes. É o caso, por exemplo das concepções de socialização em termos de habitus. Também aqui o indivíduo surge enclausurado num processo que é visto como coerente, mas diverso de acordo com as classes sociais e respectivas sub-culturas: a socialização assegurará para uns a interiorização da cultura da classe dominante e, para outros, a cultura das classes dominadas.

É com Berger e Luckmann que o conceito de socialização adquire uma maior consistência, complexificando-se, retomando, em certo sentido alguns dos contornos que se podiam adivinhar na obra de Simmel. Nomeadamente centrando o cerne da compreensão do social nas interacções, nas acções recíprocas e particularmente no reconhecimento da multiplicidade de referenciais simbólicos subjacente à experiência na sociedade actual, onde a situação mais vulgar é a de pertença a vários círculos sociais.

A formulação que se encontra na obra de referência "A construção social da realidade" abriu a abordagem da realidade à multiplicidade e pluralidade de vivências que ocorrem ao longo dos sucessivos processos de socialização. A distinção entre socialização primária e secundária é, eventualmente, o contributo destes autores mais

frequentemente citado. No entanto a abertura que introduzem para a apreensão de processos sucessivos de socializações secundárias é particularmente fecunda para compreender a realidade experimentada e construída pelos adultos que vivem na sociedade actual. Com efeito, a socialização secundária não é normalmente uma experiência total, na medida em que: "o indivíduo estabelece uma distância entre o seu eu total e a sua realidade por um lado, e o eu parcial específico de uma função e respectiva realidade por outro" (Berger e Luckman, 1999: 150). E isto porque o indivíduo, na socialização secundária interioriza a nova realidade mas não vive um processo de identificação semelhante ao que é exigido na socialização primária. Assim a interiorização dessa nova realidade pode ser "*usada*" (ibid: 178) de acordo com as finalidades que sejam as suas, e dependendo do contexto em causa.

A socialização profissional, ocorrendo na confluência de mundos, muitas vezes, discrepantes, vai decorrer de constelações diversas, múltiplas e plurais, de realidade e de identidade subjectivas.

E são múltiplas porque diversas de grupos para grupos, de indivíduo para indivíduo, com variações inter-individuais. São plurais porque o mesmo indivíduo compagina vivências de socializações diversas, que ocorrem não só sequencialmente mas coexistem numa mesma época, com variações intra-individuais. "Na situação contemporânea isto implica a análise do pluralismo da realidade tanto quanto do pluralismo da identidade" (Berger e Luckman, 1999: 179[1]

E se esta complexidade já é bastante para qualquer adulto na sociedade actual, ela aprofunda-se substancialmente quando se trata de um adulto que tem como função desempenhar o papel de socializador de novos membros, numa sociedade em profunda

[1] É nesta mesma perspectiva que Lahire (2003:62-70) contrapõe à perspectiva da socialização como sistema homogéneo de disposições gerais, permanentes, sistema transferível de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, a perspectiva de uma pluralidade e heterogeneidade das disposições incorporadas pelos indivíduos nas sociedades com forte diferenciação social.

mutação. Falar de professores é, pois, falar de adultos que vivem no entrosamento por um lado dos campos familiares, escolares, de cidadania, e profissional (Cattonar, 2001:11). e por outro da (s) cultura (s) dos adultos e a da nova geração. Falar de professores no limiar do século XXI é também falar de adultos que exercem a sua profissão num sistema educativo e em escolas que têm sido atravessados por transformações profundas, que implicam, por sua vez, o recomeçar constante de novos processos de socialização.

A socialização profissional, docente ou outra, começa por ser a introdução a um universo específico laboral, o que supõe não só a aprendizagem de formas de fazer mas também de formas de ser e de interagir. Com efeito ao iniciar uma profissão o indivíduo começa a participar em sistemas de interacção específicos. Através das interacções em que vai estar envolvido vai construindo formas de ser e estar, que supõem e transportam consigo um reconhecimento por parte dos parceiros de interacção profissional. E progressivamente a distinção entre os pronomes "eu" - que sou estranho a …,- e "eles" - que estão familiarizados com …, - passa à conjugação do "nós". Isto acontece quando o processo de socialização no novo quadro amadureceu e o sentido de pertença se estabeleceu[2].

A socialização profissional é pois uma das modalidades de socialização secundária[3] que, retomando o famoso teorema de Thomas [4] - se as pessoas definem uma coisa como real ela é real nas suas consequências - conduz à partilha de definições da realidade profissional. Definições da realidade profissional que não vão estar adquiridas

[2] No âmbito deste trabalho não desenvolveremos as consequências que a distinção, realizada por Merton entre grupos de pertença e de referência, introduz nesta problemática., nomeadamente pelo que este autor denomina de socialização antecipadora (Merton e Rossi,1959: 225-280 e Dubar, 1997: 58-61)

[3] Cf Alves-Pinto fala de " partilha, entre os membros de um determinado grupo profissional, de sistemas de referência dos quais fazem parte as representações relativas ao universo profissional quer em termos do conteúdo das tarefas, quer dos papéis a serem desempenhados, quer na forma de ver a realização profissional" (2001:54)

[4] William Isaac Thomas definiu o seu teorema em 1928 no livro *The child in America: Behavior problems and programs*

de uma vez para sempre. Com efeito a socialização profissional não termina, quando completada a primeira fase de integração na profissão docente. Outrora, quando as mudanças sociais e as do próprio sistema educativo eram menos rápidas e menos profundas, o professor podia quase que viver a sua vida profissional com o que tinha interiorizado e aprendido no início da actividade ou no período que antecedia, de imediato, esse início. Outro tanto não acontece na sociedade actual em que os professores são, ao longo da carreira, do tempo do exercício da sua vida profissional, confrontados com mudanças consideráveis, não só no acervo de conhecimentos com que têm de trabalhar como com a definição do próprio objecto do seu trabalho, assim como com o quadro organizacional em que exercem a sua profissão. Dito de outro modo, estão sujeitos a vários processos de socialização profissional.

Para compreender a socialização que os professores, actualmente em exercício foram vivenciando importa ter em consideração que eles correspondem a gerações que se estendem por praticamente 4 décadas. Com efeito os professores que actualmente tenham 62 anos, se começaram a trabalhar com 22 anos terão conhecido as mudanças que ocorreram no sistema educativo nos últimos quarenta anos. Os professores mais antigos ainda conheceram o sistema educativo e as escolas do período anterior à chegada de democracia. Alguns deles ainda terão assistido à chegada do Ministro Veiga Simão, com tudo o que, à época, era sentido como ventos de mudança. A título de exemplo, esses professores ainda leccionaram em escolas sem a coeducação de rapazes e raparigas [5] .

Fácil será admitir que as profundas mudanças introduzidas obrigatoriamente acarretaram sucessivos processos de socialização dos professores em exercício,

[5] Foi o Decreto-lei 472/72 de 28 de Novembro, que introduziu a coeducação nos ensinos primário e preparatório - extinção da separação das escolas masculinas das escolas femininas - a partir do ano lectivo 1973/4.

nomeadamente ao nível das definições do próprio acto de educar e ensinar, das interacções entre os diferentes actores com quem obrigatoriamente o professor se relaciona, dos contextos e dos respectivos constrangimentos em que o exercício da profissão vai ocorrendo. De entre os actores mais relevantes destacamos por um lado os alunos, não só o aluno individual mas também a turma como grupo, por outro lado os pares, colegas de grupo, ciclo ou de escola, por outro os membros do órgão de direcção da escola[6], por outro o pessoal não docente, os pais dos alunos e restantes membros da comunidade envolvente. Em certo sentido podemos ainda considerar a própria administração educativa (regional e central) [7] como actor relevante uma vez que muito do que acontece nas escolas tem grande interferência das directivas da administração regional ou central.

A definição do *objecto central da actividade docente*, educar e ensinar, que é um elemento fundamental do processo de socialização, tem tido entendimentos que foram evoluindo. M. Teixeira analisa a forma como, desde o início do século XX até à actualidade, os estatutos dos diferentes tipos de ensino e depois da carreira docente foram plasmando em letra de lei a definição oficial do objecto da actividade do professor (Teixeira, 1993 e 2007). Uma análise dos objectivos das sucessivas reformas curriculares também poderiam evidenciar alguns elementos dessa evolução. Acresce a estes aspectos de evolução da explicitação dos contornos do objecto da docência, a mudança de características e de objectivos de um dos ciclos leccionados pelos professores deste estudo, a saber o 3º ciclo do ensino secundário. Com a lei de bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, o 3º ciclo deixou de ser ensino post-obrigatório para

[6] van ZANTEN analisa as dinâmicas em escolas de zonas periféricas fazendo ressaltar o papel dos alunos, dos professores (mais novos e recém chegados) assim como do órgão de direcção na socialização profissional local ou seja a socialização dos professores àquela escola concreta, naquele contexto e universo concreto, (2001)

[7] Zanten analisando as dinâmicas em escolas consideradas difíceis destaca os alunos, os pares e a equipa de direcção como agentes relevantes na socialização dos professores (2001: 13)

passar a integrar a escolaridade básica, o que veio a efectivar-se em 1991[8]. Esta mudança, que parece ser de pormenor, trouxe uma alteração profunda na população que passou a frequentar este nível de ensino. Tratou-se da passagem de sobreviventes escolares para o universo de um grupo etário. A par dos alunos que já anteriormente prosseguiriam estudos para além da escolaridade obrigatória, passaram a frequentar este nível de ensino muitos alunos com sistemas de referência simbólicos muito afastados do universo escolar. Este facto exigiu uma alteração radical não só nos objectivos da actividade docente mas nas representações dos diferentes intervenientes.

Os *alunos* são intervenientes muito determinantes na socialização profissional dos professores. O professor vive semanalmente muitas horas em interacção directa, face a face com os alunos. Nas aulas ele está sozinho, como adulto, perante uma turma de vinte e tal adolescentes. É-lhe pedido que ensine e que atenda às necessidades de todos e de cada um. Tal acontece num sistema de acções recíprocas, dobradas sobre sistemas de recíprocos de representações, expectativas e antecipação de comportamentos. Educar, ensinar é envolver-se num jogo complexo de conformidade, frustração e desvio face às expectativas de uns e outros [9].

E se esse jogo de expectativas, de representações e de envolvimentos é sempre delicado, atinge uma complexidade muito maior quando os alunos, muito maioritariamente, têm referenciais muito afastados dos escolares, sobretudo, no que toca às representações que têm da escola e da utilidade de investir seriamente nas aprendizagens que constam dos programas e que lhe são propostas pelos professores. Ser professor de turmas que estão investidas em completar o secundário para prosseguir estudos, é completamente diferente de ser professor, numa mesma escola, em algumas

[8] O nº1 do artº 63º da Lei 46/86 estipula "As disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória aplicam se aos alunos que se inscreverem no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e para os que o fizerem nos anos lectivos subsequentes."

[9] A socialização dos professores decorre da interacção com os alunos, quer nos processos tumultuosos de conflitos, quer nos processos de convergência laboriosamente construída. (Dutercq, 2001) ,

turmas de cursos profissionais, para onde alunos em trajectórias desviantes foram relegados; ser professor em escolas / turmas em que as famílias dão incentivo continuado aos alunos para um investimento efectivo nas aprendizagens é completamente diferente de ser professor em escolas que servem bairros deprimidos, em que os alunos e respectivas famílias não estabelecem qualquer relação entre o investimento nas actividades escolares e inserções laborais num futuro mais ou menos próximo.

Mas também as sucessivas vagas de alunos são eles próprios fruto de gerações diferentes de adultos. E muita da diversidade de representações, de expectativas em relação à escola manifesta-se no seio dos próprios adultos Se àquela diversidade acrescentarmos a que decorre das diferenças de geração teremos um quadro que aponta para leituras simbólicas da escola dificilmente congruentes, que estão bem patentes nos estudos sobre as chamadas escolas difíceis. Muitos dos professores que exercem a sua actividade em escolas públicas, nomeadamente nessas chamadas escolas difíceis sentem que se tem vindo a aprofundar uma crise de legitimidade da escola. Com efeito, o tipo de adolescentes e jovens que frequentam essas escolas partilham de referenciais de representações, de normas, de valores e de expectativas que tem muito pouco a ver com os referenciais dos professores (Dubet, 2003: 39)[10].

Ensinar, ajudar a aprender, a educar alunos, não individualmente mas em turmas com uma tão grande distância cultural entre o adulto, professor, e os adolescentes, alunos é algo que não está adquirido nunca, até porque a forma que esta distância cultural assume é específica de cada escola, variando mesmo de turma para turma [11].

[10] Dubet, a propósito da realidade vivida nas escolas das ZEP fala "aprofundamento da distância cultural e social que separa os professores e a sua clientela"(2003)
[11] Duterq (2001: 70-85) analisa o que se passa nas aulas das escolas "difíceis" como "procura de acordos entre mundos de partida muito diferentes".

Também os *colegas,* professores, são actores determinantes nas modalidades e processos de socialização docente. Cada professor participa de um conjunto de relações que desenvolve com os seus pares: por um lado, são os colegas do mesmo grupo disciplinar, do mesmo departamento curricular, por outro lado, temos os professores que leccionam nas mesmas turmas e que, portanto, pertencem a direcções de turma comuns; por outro lado, ainda, professores que por afinidades tendem a participar em actividades globais de escola. E ainda professores que têm horários semelhantes e que, por isso, acabam por conviver com frequência na sala de professores. Ou finalmente os professores mais antigos na carreira e/ou na escola. E as várias escolas, embora regendo-se por ordenamentos jurídicos semelhantes têm culturas organizacionais, por vezes muito distintas. Assim, quando os professores mudam de escola, e chegam a outra onde a maioria do corpo docente é estável, podem ser confrontados com formas de funcionar e de interagir fortemente discrepantes relativamente àquelas que experimentaram até então. São, então, sujeitos a processos de socialização, que correspondem a aprendizagens ou reaprendizagens organizacionais, relativas ao novo contexto de trabalho (Alves-Pinto, 1995; Cattonar, 2001:12). Mas a situação pode inverter-se quando o corpo docente não é estável e a grande maioria dos docentes acaba de chegar. Neste último caso os professores mais antigos podem estar sujeitos a processos de socialização tão intensos como os recém-chegados.

Se os colegas são sempre actores importantes nos processos de socialização profissional, eles são-no de uma forma particular numa organização como a escola, caracterizada pela paridade entre uma categoria tão numerosa dos seus actores, em que as funções de coordenação são assumidas por mandatos de duração limitada. E as características da constelação das interacções, em que o professor está envolvido decorrem, não só da forma de organização de cada escola e da escola em geral mas

também da lógica da carreira docente. A este nível é particularmente relevante a não diferenciação funcional dos professores nos vários momentos da sua vida profissional que caracterizou a carreira docente até muito recentemente [12].

Com efeito, cada professor está inserido numa constelação de interacções entre pares que podem desempenhar papéis semelhantes ou diversos – mantendo no entanto o registo de paridade (Obin, 2002: 38), (Roux Perez, 2003:77) e (Houpert, 2005:11). Mas alguns desses pares podem temporariamente, e em certo sentido, deixar de o ser, e passarem a ter uma autoridade que decorre das funções de direcção de topo ou intermédia – caso dos Directores Executivos e membros do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente da Assembleia de Escola, Chefe de Departamento ou Delegado de Grupo. É de admitir que, o facto de estas funções serem exercitadas por mandato com duração limitada embora renovável, findo o qual o docente investido de autoridade retorna à sua situação de paridade, não vai ser indiferente à própria forma como essa autoridade é exercida. Aqueles que vão exercendo os mandatos sabem que vão retornar à situação de paridade, condição que não pode ser ignorada no exercício desses mandatos e que não será alheia às configurações de poder que emergem.

Um quadro diverso se desenha com a alteração introduzida pelo Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro, nomeadamente a introdução da categoria de professor titular, à qual são atribuídas funções específicas. Ao quebrar-se a lógica de paridade indiferenciada o quadro de interacção muda consideravelmente, e as estratégias que os diferentes actores vão pôr em prática darão, certamente, origem a um campo fértil de investigação.

[12] Uma subversão completa desta situação ficou estabelecida na alteração do ECD com a distinção funcional entre professores e professores titulares.

A experiência de cada professor, por um lado, é única mas, por outro, é partilhada com outros. É neste sentido que Cattonar afirma que, embora a experiência de cada professor seja algo de único e singular porque é sua, ela, em certo sentido, é também pertença de "um colectivo que partilha um mesmo universo de trabalho com todos os constrangimentos e condicionalismos" (2001:6) [13]. A estes universos de trabalho vão corresponder universos simbólicos com conjuntos de significados, de significações, partilhados, enfim de representações sociais de cariz profissional pois são construídas no seio de um grupo específico que é o grupo profissional com as suas tonalidades locais.

E se a socialização profissional passa por esta partilha de significados ela passa, também, pela exigência de os professores que mudam de escola se adaptarem e desenvolverem novos sentidos de pertença quer ao grupo dos professores, quer à escola, quer à comunidade em que se vão integrar. Estas mudanças de local de trabalho eram, até há pouco tempo, apanágio dos professores mais jovens. Actualmente nem os professores mais velhos estão ao abrigo desta instabilidade.

Numa fase inicial da vida profissional docente, os professores estão ainda numa fase de construção de uma identidade profissional, construção de identidade que em termos de socialização profissional vai ter de gerir, integrar e apropriar-se do universo simbólico da organização em que vão exercer a sua actividade. O professor, através da socialização profissional, vai assim partilhar com os seus colegas modos de perceber, de pesar, de agir, as normas os valores e as regras que são típicos do grupo profissional e da prática profissional. Apesar de complexas, estas adaptações decorrente de mudanças de escola eram antecipáveis pelos novos professores. Outro tanto não acontece com a

[13] A autora afirma que a socialização profissional dos professores é uma socialização específica do grupo profissional professor que implica a "aprendizagem da 'cultura docente', uma identificação progressiva com o papel de professor, a apropriação de normas-regras-valores profissionais próprias do grupo e a aquisição de um 'universo simbólico, definido e construído por referência ao campo de actividade docente" (2001:7)

nova situação que se apresenta aos professores em fim de carreira, colocados em escolas onde, devido à evolução demográfica, surgem os denominados «horários zero». Estes professores não podiam antecipar, até há muito pouco tempo que, no final da sua carreira, seriam obrigados a mudar de escola e teriam de recomeçar processos de adaptação e de socialização a novas escolas concretas, a novas constelações de interacções onde não vão usufruir do estatuto organizacional adquirido na sua escola de origem. Com efeito o seu estatuto enquanto posição em carreira não está em causa, já o estatuto organizacional, em termos de prestígio e reconhecimento dentro da organização, não é transferível.

Importa, ainda, ter presente que nesta socialização profissional, teremos processos de construção de identidade por similitude e por diferença. Dito de outro modo podemos encontrar situações de socialização problemática, ou por deficit de similitude ou por deficit de diferenciação. Alves Pinto (2001:54) ao reflectir sobre a socialização profissional dos professores refere que ela acontece numa dialéctica entre a similitude e a diferença: o professor procura não só ser reconhecido enquanto membro de um grupo mas ao mesmo tempo afirma-se como diferente, na sua individualidade. Diferença que pode estar ligada, logo à partida, às socializações que antecipam a entrada na profissão, e que decorrem de profissionalizações de tipo diferente.

Com efeito salientemos que coexistem nas escolas professores que tiveram percursos de formação inicial e profissional bastante distintas. A título de exemplo, vejamos a variedade de formações iniciais e de profissionalização no 2º ciclo. Entre os mais velhos, coexistem nas escolas professores formados pelos "ramos educacionais" e "licenciaturas integradas", que asseguravam logo à partida formação pré-profissionalizante, com outros docentes cuja formação foi feita nas universidades, exclusivamente em matérias da especialidade do seu grupo disciplinar. Estes últimos

tiveram, na sua grande maioria, a formação profissionalizante quando já tinham adquirido vários anos de experiência docente. E nestes casos foram-se sucedendo várias modalidades de profissionalização: desde os estágios clássicos, passando pela profissionalização em serviço, a profissionalização em exercício, e ultimamente as profissionalizações pela Universidade Aberta. Salientemos que ainda recentemente, quando o professor era chamado à profissionalização e tinha mais de 5 anos de serviço, era dispensado do ano de prática acompanhada.

Um outro percurso foi seguido pelos professores que começaram por ser professores do 1º ciclo, muitos deles formados pelas Escolas do Magistério Primário, e que posteriormente se profissionalizaram para um grupo disciplinar do 2º ciclo, primeiro através dos Cursos de Estudos Superiores Especializados[14], previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, e depois através de licenciaturas, de acordo com o Decreto Lei 255/97

Já para os professores mais novos do 2º ciclo as trajectórias de formação inicial e profissionalização foi integrada mas agora para a dupla valência de 1º ciclo e 2º ciclo, tendo sido realizadas, na sua esmagadora maioria nas ESEs [15].

Vemos, pois, que a formação/profissionalização inicial, onde se "adquire os saberes da profissão, em que o 'eu profissional' se estrutura sob a influência dos conhecimentos teóricos do aluno, dos modelos didácticos de ensino e de uma primeira visão da actividade e do meio profissionais" (Cattonar 2001:17) foram extremamente variadas. A disparidade de formações iniciais pode estar na origem de algumas diferenças de representações profissionais e de modalidades de relações, de interacções

[14] A Portaria 352/86 determinou que as ESE ministrassem, para além dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º ciclo, cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico, em 8 variantes, com a duração de 8 semestres, em que os 6 primeiros semestres pretendiam garantir uma formação globalmente equivalente à que habilita para professor do ensino primário (Artº 8º e nº5 do Artº 9º)

[15] De acordo com Alarcão et all (1997) o número de alunos que se matricularam pela 1ª vez nos cursos das Escolas Superiores de Educação para professores do ensino básico 2º ciclo entre os anos de 1992 e 1994, em Instituições Públicas ou Privadas, rondava os 17593.

entre os profissionais da educação, e por conseguinte de diferentes imagens do que é ser professor.

Mas se a formação inicial pode contribuir para a construção de uma imagem do professor diferente entre os professores que embora pertencentes ao mesmo ciclo de ensino, por força da idade e do tempo de serviço, têm uma formação inicial muito diferente, será que a parte dessa formação que é a formação profissional, pedagógica poderá contribuir para uma confluência de opiniões, uma partilha de representações, por parte dos professores que leccionam o mesmo ciclo de ensino? Questão que pode, até certo ponto, parecer contraditória, paradoxal com as afirmações anteriores ou talvez não. E talvez não porque ela pode encerrar dento de si uma resposta que mais uma vez justifica a dualidade da construção da identidade profissional e da socialização profissional - a da similitude e a da diferenciação.

E por último referiremos as **práticas profissionais**, de que nos ocuparemos de forma mais detalhada mais à frente, como efeito e espaço de socialização. Uma das consequências de profissionalizações diversas pode ser práticas profissionais também diversas. Mas essas práticas profissionais são, elas próprias, ocasião de formação e reestruturação de representações profissionais. Práticas que ocorrem predominantemente na interacção com os alunos[16] e com os colegas, mas que também acontecem na interacção com os outros actores do campo educativo, de que destacamos os pais dos alunos. O que faz ressaltar a dimensão social das práticas profissionais.

O professor ao construir e ao partilhar as suas práticas pedagógicas quer com os alunos – com quem as põe em prática, reconstruindo-as no concreto das interacções – quer com os outros colegas – para quem pode servir de modelo, para quem eles podem ser modelo ou com quem pode desconstruir modelos feitos e reconstruir novas

[16] Uma grande variedade das práticas acontece, como Obin salienta "através da relação pedagógica e educativa com o aluno" (2002:42). Mas ela acontece também na relação com os outros actores do campo educativo.

modalidades – está a construir a sua socialização profissional e a sua identidade profissional. Mas as práticas profissionais, de resto como a socialização e a identidade para que possam ser partilhadas, sendo o resultado de um processo de construção colectiva, são também produto de uma construção individual de uma construção umas vezes solidária outras vezes solitária pois "cada professor vive, interpreta e confere um cunho pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico constituído pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo" (Amado, 2001:12)

Vemos, pois, que o professor é uma pessoa que viveu vários processos de socialização. Socialização primária, socializações secundárias que correspondem a percursos de vida sejam eles pessoais ou profissionais. Nenhum jovem, nenhum adulto entra numa profissão partindo do nada. Quando aí chega carrega consigo todo um mundo de experiências, de vivências, todo um conjunto de representações individuais e sociais[17]. Acresce a isso o facto de prosseguir com pertenças a uma multiplicidade de círculos, o que acarreta que os processos de socialização que vão continuar a acontecer serão intrinsecamente plurais.

A socialização profissional é, como pretendemos mostrar, algo de extremamente complexo; é algo que é dinâmico; que toma configurações diversas nas diferentes fases da carreira como mais à frente teremos oportunidade de analisar; que acontece na constelação de relações, nas interacções de uns com os outros – os alunos, os professores, o pessoal não docente, os pais, a comunidade educativa. E é nessa constelação que o trabalho adquire significado e interfere na construção da identidade pessoal.

[17] Para uma análise da identidade social dos professores, decorrente do entrosamento das socializações familiar, escolar e profissional ver LELIS (2001).

3. O trabalho e a construção da identidade profissional docente

E se a socialização profissional se vive e se constrói com aqueles com os quais trabalhamos importa, então, ainda que muito brevemente, analisar o lugar do trabalho na construção da identidade profissional, as formas de estar no trabalho e o modo como os professores vivem a sua profissão e constroem a sua identidade profissional. Socorrer-nos-emos, neste intento de diversos autores com particular relevo para Langer, Arendt, Sainsaulieu, Alves Pinto, Teixeira e Abraham.

3.1. O lugar do trabalho na construção da identidade profissional

O trabalho, de algum modo, estrutura, constrói, modifica e altera cada um de nós, na medida em que permite que cada um se reconstrua na convivência, na partilha, na relação com os outros que executam o mesmo trabalho[18].

Langer (2006) evoca a evolução do conceito de trabalho e, seguindo a perspectiva de André Gorz, evidencia como ele pode ser visto de uma maneira redutora e "asfixiante" ou, pelo contrário, na tradição da *poièsis*, "tornar-se criação, inovação, expressão, realização de si".

Num trabalho em que as relações se estabelecem livremente é possível partilhar perspectivas com os outros - não somos ilhas isoladas, não somos eremitas e mesmo que

[18] Para Freidson, (1986:§26) o trabalho é uma actividade criativa que é a essência do que é distintivamente humano.

o fossemos nem mesmo assim estaríamos sós[19] –; essa partilha favorece a construção permanente da identidade pessoal e social pois, como afirma Arendt (2001:38), "nenhuma vida humana (...) é possível sem um mundo que, directa ou indirectamente, testemunhe a presença de outros seres humanos. Todas as actividades humanas são condicionadas pelo facto de os homens viverem juntos".

O professor é um profissional complexo que comunga com todos os outros profissionais o facto de viverem juntos em variadas organizações ao longo da sua vida, - viverem na família, no grupo de amigos, no grupo desportivo , no sindicato, enfim no grupo onde se identifica com outros na prática de um trabalho, no desempenho de uma profissão – mas que se distingue de outros porque o seu trabalho é ele próprio fonte de relações, a sua profissão, como bem explicita Teixeira (1993: 443), é uma "profissão de relação", sendo a relação o cerne da sua actividade. E nessa actividade ele exerce uma acção sobre os outros ao mesmo tempo que ele próprio é modificado pelo trabalho que realiza.

E se podemos afirmar que "o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz" (Tardif e Lessard, 2005: 29), então o professor ao ser capaz de agir sobre os outros, ao ser capaz de agir sobre o mundo está, enquanto sujeito, "a realizar a sua verdadeira humanidade" (ibidem) já que como membro de um grupo

- partilha com ele o mesmo mundo;
- interpreta a actividade que está a desenrolar-se em função de imagens mentais e significações que lhe permitem dar sentido ao que está a acontecer;

[19] Arendt diz-nos que "um homem que trabalhasse e fabricasse e construísse num mundo habitado somente por ele mesmo não deixaria de ser um fabricador, mas não seria um homo faber: teria perdido a sua qualidade especificamente humana e seria, antes, um deus" (2001:39).

- ao dominar um determinado código linguístico e cultural é capaz de dizer alguma coisa de certa maneira;
- educa, socializando para determinados valores que, por vezes em contradição com os dos pais, dos adultos, da sociedade de consumo, perseguindo um projecto comum através do qual as acções e os objectivos adquirem sentido;
- exerce o poder num "contexto de acção colectiva, de modo a orientar os alunos em função do programa de acção dominante" (Tardif e Lessard, 1999:203) que é o seu;
- é um mediador entre o aluno e os conhecimentos e
- age e interage em função dos outros.

Assim e dado que o trabalho remete para processos cognitivos e afectivos, baseados em informações, conhecimentos, concepções e ideias, para actividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual, que permitem ao sujeito agir num determinado contexto em função de um objectivo, actuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas, pode ser visto como uma "actividade socialmente objectiva e produtiva" (Freidson, 1986:§3). Diremos, também, que o trabalho pode ser espaço de cooperação, de relações de reciprocidade, que se baseiam nas práticas e nas representações que os actores têm do tipo de relações que necessitam estabelecer para poderem ser bem sucedidos na "construção de uma identidade e na obtenção de um reconhecimento que lhes permite situar-se na semelhança com os outros e na sua singularidade[20] "(Barus-Michel, Giust-Desprairies, Ridel, 1996:18).

[20] Esta afirmação, que parece paradoxal, é explicada por Langer (2006:3) quando diz que " no homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. A singularidade própria da acção aparece na sua intransferibilidade. É possível que alguém faça outros

Ora se o profissional necessita de ter espaço para a tomada de decisão, de oportunidades para estabelecer objectivos e receber feedback no momento apropriado, de diversidade, de apoio e respeito mútuos, de um entendimento sobre a forma como a sua posição se enquadra na organização ou no sistema mais amplo e significativo[21], o trabalho exercido pelo professor exige, ainda, uma "aprendizagem organizacional que lhe permita compreender as interacções nos grupos, o funcionamento das instituições e os constrangimentos e regras a ter em conta" (Maillebouis e Vasconcellos, 1997:38).

O trabalho do professor ajuda-o a realizar a sua verdadeira humanidade pois é através dele que actualiza permanentemente a sua intrínseca identidade de ser pessoal[22].

O trabalho contribui, assim, para que o professor se torne "criador de si próprio; e criador não apenas da sua 'existência material' mas também do seu modo de ser ou da sua existência específica, como capacidade de expressão ou de realização de si" (Machado Oliveira, 2006:3).

O trabalho docente constitui, pois, para os professores não apenas um espaço de adaptação social mas também de integração social e de construção de identidade.[23].

E se o trabalho permite aos homens[24] construir identidades, o trabalho exercido pelos profissionais professores permite-lhes construir-se, nas relações que estabelecem

---

trabalharem no seu lugar e assim lhe providenciam a sobrevivência, mas não é possível que abdique do discurso e da acção, uma vez que se trata "de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano".

Arendt, por sua vez, tem também em conta este aparente paradoxo que, na sua perspectiva, está directamente relacionado com a praxis que é exercida directamente entre as pessoas. Assim, para a autora, a acção e o discurso são capacidades humanas imprescindíveis uma vez que "na acção e no discurso, os homens mostram quem são, revelam activamente suas identidades pessoais e singulares"(2001: 228). Cada ser humano revela-se plenamente aos outros naquilo que é, comunicando-se. É no discurso e na acção que ele se mostra aos outros na sua individualidade.

[21] O que, de acordo com estes autores, qualquer um de nós necessita, entre outros elementos, é do reconhecimento de que o seu trabalho tem alguma utilidade ou valor social

[22] - Como afirma Teixeira (1993: 444) a "relação com outrem está (…) no centro da actividade humana: constitui o cerne do ser pessoal".

[23] No que respeita ao trabalho como local de construção identitária, Barus-Michel, Giust-Desprairies e Ribidel, (1996:17) afirmam que o. "trabalho não é apenas a actividade incontornável mas o lugar onde se joga a estruturação da identidade: a afectação de qualquer um a um emprego determinado no seio de uma organização, de um estabelecimento e em grupos que lhe asseguram estatuto salário, reconhecimento social, identidade profissional"

com os seus alunos, com os pares, com os pais dos alunos, com os trabalhadores não docentes com os quais interagem ao longo do decurso de uma carreira.

O trabalho docente é um aspecto relevante na construção da identidade profissional, já que, como afirma Alves-Pinto, "qualquer pessoa procura o reconhecimento da sua existência nos sistemas de interacção sociais em que existe e, nomeadamente, nas interacções no trabalho" (2001:63).

Será, assim, na construção de um sentido de pertença e de referência a uma comunidade – o grupo, o departamento, a escola - e no reconhecimento pelos companheiros do grupo de trabalho e pelos alunos que a construção da identidade profissional docente se desenvolverá

3.2. As formas de estar no trabalho e a construção da identidade profissional docente

Procuraremos, de seguida, compreender como o pilar das relações sociais, ao mesmo tempo fascinante e complexo, contribui para a construção da identidade profissional dos professores.

Se é verdade que todos nós somos partes de um continente, de um todo e não vivemos isolados, o que fazemos das nossas relações, a forma como avaliamos as interacções que desenvolvemos com os outros são aspectos importantes na construção da identidade individual, social e profissional.

Neste sentido podemos afirmar que as relações sociais estabelecidas no trabalho podem permitir ao actor que desempenha uma determinada profissão, quando esta se

[24] Barus-Michel, Giust-Desprairies e Ribidel, (1996:18) afirmam, sobre a influência do trabalho nos homens, que "é difícil dizer se o homem se faz ou não no trabalho, se este é uma tortura ou uma actividade saudável. As duas hipóteses estão, sem dúvida, inextrincavelmente fundidas. Porque o homem é um ser não perfeito, condenado a morrer. É-lhe necessário tropeçar com a realidade, o sofrimento, a morte, mas é por esse mesmo caminho que descobre a vida, o prazer, a realização pessoal".

constituiu como sistema de referência, desenvolver processos de apropriação, de identificação com os membros do grupo com que trabalha, grupo que exerce as mesmas práticas semelhantes, que partilha perspectivas culturais e sistemas de normas e valores que se apoiam em saberes profissionais comuns.

Assim tentar compreender as formas de estar no trabalho constituirá mais um passo na busca do entendimento da construção da identidade profissional dos professores.

Neste quadro importa reflectir sobre a forma como o desempenho do trabalho docente contribui para a construção da identidade profissional de cada um enquanto identidade para si e identidade para os outros e como pode permitir que cada um se (re)conheça como portador de uma identidade.

Nesta busca de compreensão referiremos duas perspectivas concretas, a de Sainsaulieu, que se aplica às profissões em geral, e a de Alves Pinto que se refere à posição específica dos professores.

3.1.1. As formas de estar no trabalho segundo Sainsaulieu

Para Sainsaulieu (1988) o actor pode situar-se em termos do trabalho e das relações que nele desenvolve segundo quatro modelos: 'Fusional', de Negociação, de Afinidades e de Retraimento.

Aderindo ao modelo '**fusional'** de estar na organização o actor pesa os acontecimentos, a tarefa e a situação através da utilização da "solidariedade conformista com a colectividade de pares e através de uma dependência da autoridade do chefe ou do líder" (1988:436).

Mas quando os profissionais são trabalhadores altamente qualificados – como é o caso dos professores – e as tarefas que desempenham são muito complexas, estes profissionais vêem-se na contingência de tomar decisões, de assumir responsabilidades que os diferenciam dos outros, que lhes permitem assumir alianças e até, por força da importância do trabalho que desenvolvem, receberem um reconhecimento social que pode ser objecto de **negociação**. Esta será a forma de estar no trabalho definida, por Sainsaulieu, como o modelo de negociação.

A construção da identidade profissional pode, ainda, passar pelo modelo **afinidades**. Neste modelo, em que se excluem as "grandes solidariedades, e as pertenças de grupo", os actores limitam-se a algumas "conivências afectivas, à inserção em algumas redes privilegiadas" (1988: 436) de relações que podem passar pelos colegas e até pelos chefes. A definição de identidade de acordo com este modelo é, acima de tudo, uma definição primordialmente individual ou interpessoal.

Por último, o modelo do **retraimento** coloca-nos perante um conjunto de actores para quem o trabalho é um factor instrumental. O trabalho é visto como necessário pois é preciso "continuar a ganhar a vida" (1988: 436). O trabalho e as relações que se estabelecem com os outros são meros instrumentos decorrendo esta forma de estar das relações "colectivas, de grupos ou interpessoais que necessariamente se encontram" nas organizações.

3.1.2. As formas de estar na escola segundo Alves-Pinto

Alves-Pinto (1995: 164-166), inspirando-se numa análise de Bajoit sobre os comportamentos sociais em situações de descontentamento, analisa as formas de estar na escola segundo quatro modelos de interacção que conjugam atitudes face à

cooperação e às regras de interdependência possíveis: participação convergente, participação divergente, participação apática e abandono.

Na participação convergente as relações que se estabelecem entre os actores são marcadas por uma cooperação aprofundada e as regras de interdependência são consolidadas. Os actores "jogam com as regras que estão estabelecidas e conseguem inscrever, no âmbito da organização, os seus próprios projectos de forma não problemática" (ibid: 165); gerem as suas divergências no interior da organização, "acontecendo chegar-se a soluções eventualmente mais adequadas do que as originariamente projectadas" (ibidem).

Na participação divergente mantém-se a cooperação mas as regras de interdependência são subvertidas muitas vezes porque "se quer pôr a instituição ao serviço de objectivos que lhe são alheios" (ibidem)

A supressão da cooperação, mantendo-se o estrito cumprimento das regras de interdependência, configura a forma de estar apática que contribui, habitualmente, "para a degradação do sistema" (ibid: 166).

Por último o abandono da organização "traduz a forma extrema de degradação da cooperação com os outros actores e de supressão do controle" (ibidem).

Em muitos países, ao longo dos tempos, alguns professores, face a situações problemáticas com que se confrontaram no exercício profissional, optaram pelo abandono da profissão mas a crise de desemprego com que hoje se confronta o mundo ocidental e que afecta, neste momento, particularmente o nosso país, pode conduzir muitos docentes a optar pela apatia como um modo de abandono espiritual com presença física no local de trabalho.

Esta situação pode contribuir para a construção de uma identidade profissional, ambivalente cujo traço essencial será o da desarticulação ou mesmo uma identidade de isolamento (Robitaille, 1998). Ambivalência ou desarticulação causada pelas dificuldades de relação com o Ministério da Educação, com os pares, com os alunos, e que pode conduzir à procura individual de soluções e mesmo ao abandono da profissão.

A identidade isolamento caracterizar-se-á pelo facto de existir um refluir sobre si. O profissional professor já não sente que a sua prática docente o motive, podendo mesmo afirmar-se que a sua relação com os outros é instrumental – no caso da relação com os alunos ela servirá, essencialmente, para transmitir a matéria – e que existe uma percepção negativa da profissão.

Tal como a identidade ambivalente também a identidade isolamento pode levar ao abandono da profissão.

Como afirma Abraham (1982:36), o "sucesso de um professor depende da natureza das suas relações" podendo o sucesso ou o insucesso destas relações construídas no trabalho ser factor para se manter ou abandonar a profissão.

3.2. Os estudos de Teixeira sobre a satisfação / insatisfação na profissão

O trabalho do professor, na perspectiva de Teixeira (1993, 2001), passa pelo desempenho de uma multiplicidade de funções que, em todos os casos, se encontram intimamente ligadas às relações que o professor desenvolve com os outros actores da comunidade educativa[25].

[25] Regressaremos a esta problemática mais adiante

E porque nas relações nos construímos ou desconstruímos, nos realizamos ou frustramos, nos satisfazemos ou nos deprimimos, vale a pena ter em conta como se sentem os professores em termos de satisfação / insatisfação profissional.

Teixeira (2001) apresenta os resultados de estudos, que realizou directamente ou que coordenou, sobre a satisfação ou insatisfação na profissão docente; deter-nos-emos, brevemente sobre os resultados obtidos.

As amostras a que o estudo se reporta são três: uma é constituída por 948 professores dos ensinos básico e secundário e foi construída aleatoriamente depois de uma estratificação por regiões, sectores de ensino e sexo de entre 4000 respondentes a um questionário por si lançado entre Setembro de 1990 e Março de 1991; as outras duas, uma com 3011 docentes e outra com 8913 foram recolhidas ao longo de um período de cinco anos entre 1996 e 2000 por docentes por si orientados em projectos de investigação.

A autora apresenta os resultados obtidos comparando-os entre si. Desse estudo podemos concluir que todos os aspectos que se relacionam com a construção da relação social no trabalho (relação com os outros professores, com a direcção, com o pessoal não docente, com os pais dos alunos, com os próprios alunos) são considerados como satisfatórios ou altamente satisfatórios pela ampla maioria dos respondentes, com percentagens que variam entre 76,5% e 88,4%. De referir, ainda, que os resultados obtidos directamente pela autora são sempre mais baixos do que os obtidos nas investigações que posteriormente orientou, o que pode explicar-se pelos momentos diferentes em que os dados foram recolhidos.

A atitude que os professores inquiridos por Teixeira revelam face à profissão é uma atitude altamente positiva sobretudo se tivermos em conta que, como afirma

Robitaille (1998), o trabalho do professor implica acima de tudo a relação humana, sendo marcado fortemente pela comunicação, pela interacção que ocorre e em grande parte desenvolver-se-á na criação de condições favoráveis para a relação de troca, de colaboração de cooperação, de entendimento de partilha de informação.

3.3. A construção da identidade profissional na perspectiva de A. Abraham

Para Ada Abraham a profissão docente está ligada à construção da identidade profissional através da construção do Eu profissional.

Para explicitar o universo profissional em que o professor se movimenta a autora usa a imagem do labirinto, noção "universal" (1984:21), que está presente nas culturas mais diversas.

O labirinto aparece como um espaço elaborado em torno de um centro, onde percursos complexos, impasses e passagens obscuras evocam a certeza e a incerteza. O acento tónico do percurso a desenvolver no labirinto é sempre posto no caminho sinuoso entre a entrada e a saída, no procura-encontra, pelo que a essência do labirinto reside no movimento, na pesquisa, num percurso em que o ser humano põe em jogo o seu destino [26].

Será através do labirinto que o professor encontrará a saída das situações em que se sente preso, encurralado, armadilhado mesmo. No percurso do labirinto -"caminho que pertence aos vividos mais actuais e mais autênticos do professor" (ibidem) -, este joga o seu devir.

Na experiência do percurso do labirinto os professores têm momentos em que se sentem confiantes, em que tomam plena consciência da experiência de vida que

[26] Ada Abraham ao evocar o labirinto e o percurso que os professores têm de percorrer ao longo da carreira evoca a lenda de Teseu que jogou o seu destino e o de outros seis jovens atenienses, oferendas ao terrível Minotauro, enfrentando o desafio de entrar e sair vitorioso do labirinto.

realizam, em que dão conta desta sua experiência e até a analisam nos seus significados, posições e prazeres. E esses momentos são importantes dado que os professores, nesta perspectiva, são "personagens em busca de um caminho perdido" e revelam, noutros momentos, uma "dificuldade em reconhecer o seu próprio caminho num nevoeiro espesso ou então [revelam a dificuldade maior] numa situação o mais dramática possível: a impressão de se encontrar prisioneiro num turbilhão sem ter esperança de se libertar" (1984:20).

Apercebemo-nos, então, que o percurso do labirinto que o professor percorre é um percurso sinuoso e complexo em que é necessário encontrar um equilíbrio entre o desespero de se encontrar preso de um turbilhão e a esperança de encontrar a saída.

O percurso do labirinto é, pois, a busca e a luta incessante entre o Eu profissional individual e o Eu profissional grupal, dado que um e outro se entrelaçam em planos complexos e a escola[27] espelha os conflitos que marcam a sociedade actual e que em épocas anteriores não se conheciam : a revolução dos valores, a mudança do papel das mulheres e do homem na família, a crise da autoridade, o ritmo extremamente rápido das mudanças e o esfarelar da legitimidade da escola..

O labirinto é, ainda, um desafio incessante já que o verdadeiro Eu vive num estado de isolamento e está escondido nos recônditos do labirinto como "o mestre fascinante que inspira todos os terrores possíveis. Gostaríamos de o matar, mas procuramo-lo desesperadamente desde que não o encontremos" (Abraham, 1984:25).

O verdadeiro Eu é, na perspectiva de Abraham, o núcleo da motivação que leva o professor a entrar na profissão, ele é "o potencial vivo que dá à pessoa o sentimento de

[27] A escola, de acordo com a autora, deve impedir o falso Eu de invadir o verdadeiro Eu, deve permitir que este se realize e permaneça em contacto com a realidade. A tomada de consciência, a criatividade, a iniciativa, a abertura aos outros numa atmosfera de aceitação fortificam o verdadeiro Eu (cfr. 1984:26)

existir realmente no seu corpo, é ele que lhe dá a segurança da diferenciação, da permanência e da unicidade" (ibidem).

O papel do labirinto é o de, por um lado, esconder o verdadeiro Eu[28] e, por outro, o de o defender das ameaças de aniquilação.

O labirinto é, portanto, um factor determinante da trama de identificações entre o eu profissional individual e o eu grupal profissional; enfim, é um factor determinante da construção do Eu profissional até porque o combate que ocorre entre o Eu e os seus diferentes 'aspectos-meandros' e sobretudo entre os dois modos de conhecimento e reconhecimento do eu (consciente e inconsciente) não pode ser explicado a não ser através da dimensão social – a do Eu colectivo.

Para Ada Abraham, o Eu profissional é um sistema multidimensional, que compreende as relações entre o próprio indivíduo e os outros significativos[29] do seu campo profissional.

Na base deste sistema multidimensional encontramos as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos que trabalham a um nível consciente enquanto que os desejos, as tensões, as emoções trabalham a um nível inconsciente. Os professores não se permitem reconhecer os desejos, as tensões e as emoções como sendo suas embora as transportem e delas se sirvam para construir o verdadeiro EU.

É, talvez, por isso que a autora afirma que a maioria dos professores "ditos normais atravessam o labirinto com um belo sorriso fixo na cara", sorriso este que não é mais do que "a máscara daquele que tudo consegue, do omnisciente, do que encontrou o 'caminho certo' consagrado e sacralizado pela norma e que lhe serve para camuflar o

[28] - Que Ada Abraham considera o "monstro" que se esconde no labirinto (ibid: 25)
[29] Nias diz que os outros significativos são aqueles que os sujeitos reconhecem como tendo uma capacidade mais "íntima de socialização" para o indivíduo (1985:105).

mal estar, o desejo de fugir do campo escolar[30], a lassidão diante do imperativo de experimentar novos métodos e sobretudo a ansiedade profunda que sente diante do desconhecido e da tomada de decisão" (1984:22).

O labirinto é, pois, a imagem de todo um percurso complexo que os professores percorrem e que lhes permite construir-se enquanto pessoas e enquanto membros de um grupo que exerce a mesma profissão.

4. O ciclo de vida dos professores um espaço e um tempo de construção de identidade profissional?

O ciclo de vida dos professores está ligado ao tempo em que a identidade profissional se constrói e ao lugar social em que o profissional professor com os outros partilha ideias, valores, práticas, culturas.

E falamos aqui no ciclo de vida dos professores pois entendemos que mais do que falar de um ciclo de vida, entendido como o conjunto de fases particulares de desenvolvimento humano que permitem distinguir a infância, a adolescência, a idade adulta, a velhice, é pertinente, para o estudo que desenvolvemos, procurar compreender de que forma, num contexto global de vida, os professores gerem o compromisso entre o ensino e a vida.

E interessa-nos de sobremaneira tentar compreender o ciclo de vida dos professores, pois consideramos, tal como Sikes (1985) que eles têm especificidades que não compartilham com outros profissionais pois, para além de se construírem enquanto

[30] O campo escolar é em si próprio uma entidade bem diferenciada com as suas proibições explícitas ou escondidas, com os seus fantasmas, ideais, conflitos, imagens móveis ou sacralizadas. Este organismo colectivo vivo decide, através da utilização das leis do super ego, o que é a interioridade consciente ou inconsciente no Eu individual usando ainda a ansiedade que desperta e as recompensas (estima, amor aos outros, sucesso) que prodigaliza. (Abraham, 1984:22)

pessoas na relação com os outros, se constroem primordialmente na relação que estabelecem com os seus alunos, distanciando-se, por isso, da geração que é a sua ou mesmo a dos pais dos seus alunos

Assim, em nosso entender, o ciclo de vida dos professores não pode dissociar-se do ciclo de vida de cada um pois é um tempo e um espaço em que os profissionais mesclam a construção do Eu individual com a construção do Eu colectivo, do Eu social, construção esta que é feita na relação não apenas com os outros profissionais mas com um grupo etário muito diferente do seu e que se desenvolve tendo em conta o dinamismo de cada um.

É o tempo e o lugar em que as representações sociais profissionais se constroem, são apropriadas, em que um novo mundo, o do colectivo profissional, se entrosa com o mundo do grupo social em que o actor se insere.

É o tempo e o lugar em que o professor constrói a confiança em si próprio, no seu próprio ensino, constrói o seu sentido de realismo e as suas atitudes em relação à mudança.

É o tempo e o lugar em que o actor descobre o modo como o ensino e o trabalho em geral se relacionam com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres (Fullan, e Hargreaves, 2000)

Embora como anteriormente afirmamos nos interesse mais o ciclo de vida profissional dos professores é importante para o enquadrar tentarmos compreender o que se entende por ciclo de vida profissional.

4.1. O ciclo de vida – tipos ou formas de organização

Falar de ciclo de vida significa na maior parte dos casos falar de um caminho que cada um enquanto pessoa vai construindo ao longo da sua vida.

Falar de ciclo de vida significa assim falar de um processo de construção individual da identidade tendo em conta o contexto em que a pessoa se insere, em que a evolução biológica e a soma dos conhecimentos e das experiências adquiridas se conjugam e permitem à pessoa o passar de idade em idade, de fase em fase, o ultrapassar das crises que o vão modificando e fazendo evoluir .

Falar de ciclo de vida significa ainda falar, para além do contexto sócio cultural, da participação de cada um no mundo, falar dos aspectos complexos que contribuem para a construção de cada um e para o seu desempenho de papéis sociais.

Falar do ciclo de vida significa, também, falar das práticas quotidianas que têm um poder transformador, podendo assim originar novos níveis institucionais e estruturais, poder transformador este que permite explicar a especificidade individual num devir dum processo social que o integra.

Este caminho evolutivo do ciclo de vida, tem sido, em termos teóricos, encarado de acordo com três contribuições epistemológicas diferentes: contribuição psicodinâmica, contribuição do interaccionismo simbólico e contribuição da psicologia do lifespan[31] (Alves, 2001: 62-63).

---

[31] A contribuição da psicologia do lifespan , visa a identificação de padrões de desenvolvimento, processos e relações que definem o curso total da vida a partir do estudo dos "momentos ou situações de transição" (Alves, 2001: 63) ou, como Fonseca (2005:78) aponta, a psicologia do lifespan preocupa-se com a compreensão e explicação de que variáveis como a mudança desenvolvimental podem ocorrer por força das "forças do contexto"

A psicologia do lifespan reflecte, assim, sobre a noção de que a natureza psicológica do contexto social do desenvolvimento humano é essencialmente colectiva e envolve da mesma forma mecanismos internos e externos de transacções e colaborações sociais.

A psicologia do lifespan assenta, ainda, sobre a visão de que os seres humanos têm capacidade para mudar ao longo de todo o ciclo de vida, de que o desenvolvimento "continua para lá da infância e da adolescência e que, à medida que as pessoas se deslocam ao longo da vida, vão experimentando

Estas três contribuições epistemológicas permitiram assim que diferentes teóricos definissem tipologias do ciclo de vida, que oscilam entre as duas e as dez fases, e que se enquadram em três perspectivas: a psicosexual - com destaque para os contributos de Freud, Erickson e Bühler - , a sócio psicológica – em que atinge particular relevo a perspectiva de Havighurst - e a profissional.

Deter-nos-emos, apenas na terceira, a perspectiva profissional já que esta é a que nos é mais útil para elucidar aquilo que verdadeiramente nos ocupa: o estudo dos professores como profissionais.

4.1.1. A perspectiva profissional

Ambas as perspectivas – a psicossexual e a sócio psicológica – procuram entender o ciclo de vida dos indivíduos desde o momento do nascimento até ao ocaso da vida, considerando que a fase adulta é a fase da estabilidade, da maturidade da adaptação plena à vida, em que o adulto é concebido como alguém que atingiu um equilíbrio na sua identidade.

A perspectiva profissional centra-se num período distinto da infância, da adolescência e da extrema velhice: a idade adulta, E procura compreender de que forma um grupo dos adultos evolui ao longo da carreira e como as diferentes fases ou etapas enformam a evolução da pessoa, subjacente ao profissional

Huberman e Schapira (1984:36) ao escreverem sobre o ciclo de vida dos professores apontam o facto de ser importante reflectir sobre o ciclo de vida dos adultos dado que "as experiências dos adultos , mais numerosas do que as das crianças, têm

---

continuamente processos de mudança, de transição e de adaptação" (Fonseca, 2005:79) privilegiando por isso uma abordagem do desenvolvimento humano que tem em conta a dimensões sociais, biológicas e comportamentais.

também um contexto e um carácter diferentes" até porque aspectos como o estado fisiológico, o tempo psicológico e o perfil da actividade profissional "modificam-se nos adultos levando ao aparecimento de mudanças no leque complexo dos seus centros de interesse e das suas motivações" .

Vários autores que analisaram a evolução do ciclo de vida tendo em conta a idade, os interesses, os tempos livres e a carreira consideram que a idade, o estádio da carreira, a experiência de vida e os factores ligados ao género "constituem a pessoa como um todo". (Fullan e Hargreaves, 2000:57)

Antes de entrarmos na análise das abordagens de autores que estudaram o ciclo de vida dos professores, abordaremos as perspectivas de ciclo de vida profissional de dois autores cuja abordagem do ciclo de vida dos adultos está ligada ao curso da vida profissional integrando-se assim na perspectiva profissional.

Para estes autores a passagem pelos diferentes estádios, que estabeleceram, determina uma evolução nos valores, nas ambições, no tempo psicológico da pessoa, um questionamento permanente, o que permite pensar que o ciclo de vida adulta é um ciclo de vida caracterizado por um constante dinamismo.

4.1.1.1. A perspectiva profissional de Super

Super desenvolveu toda uma teoria ao redor do ciclo de vida que se baseia numa concepção de que o estatuto social se refere à sequência de empregos ou mesmo profissões que um indivíduo ou um grupo de indivíduos desenvolve ao longo da vida. É através da análise desta sequência que se podem assim definir os principais períodos de

trabalho que por sua vez vão constituir a carreira. E para este autor, carreira é mais do que a mera sucessão de ocupações[32].

Para se tentar compreender o ciclo de vida de um actor é necessário compreender o desenvolvimento da carreira enquanto "sequência de posições ocupadas por uma pessoa durante o curso de vida (...), como uma árvore de decisão que retrata os pontos decisionais que uma pessoa enfrenta desde a escola até ao mundo do trabalho (...) e como uma série de etapas de vida em que diferentes constelações de tarefas desenvolvimentais são enfrentadas e resolvidas" (1980:283).

Para o autor, o ciclo de vida pode ser visualizado como um arco íris – o arco íris da careira – em que pontos de decisão determinantes situacionais[33] e pessoais , espaços de vida e papéis se entrelaçam e permitem o desenvolvimento da carreira e portanto dos ciclos de vida. Este arco-íris pode ser encarado como um instrumento de análise que permite mapear o "desenvolvimento da carreira de uma vida inteira" (Gouws, 1995:25) e que apresenta um número considerável de conceitos e dimensões que revolvem em torno do núcleo que é o conceito de papel.

No que respeita aos pontos de decisão, eles aparentemente ocorrem antes e no momento de adquirir um novo papel, no momento em que se desiste de desempenhar um outro e no momento de efectuar importantes mudanças em qualquer um dos papéis. Por vezes os pontos de decisão de um determinado papel estão intimamente relacionados com o papel seguinte, outras vezes são apenas meras referências e outras vezes ainda são independentes dos outros papéis. Os pontos de decisão variam com o estatuto sócio económico, com os êxitos educativos, com os níveis ocupacionais, o

[32] Dolan, Lamoureux e Gosselin chamam a atenção para o facto de Super ter desenvolvido uma definição de carreira que consideram "pouco ortodoxa" uma vez que não se trata apenas de uma "sucessão simples e cronológica de ocupações (...) mas sim uma acumulação de papéis sociais em que um indivíduo se acantona" (1996:357)

[33] De acordo com Super os determinantes situacionais têm a ver com as condições geográficas, históricas e económicas em que o indivíduo vive desde a infância, passando pala idade adulta e terminando na velhice (1980:295) . O autor afirma também que cada categoria de determinante situacional tem impacto e modifica cada conjunto de características ou determinantes pessoais

emprego e a sua organização. Os pontos de decisão ilustram ainda os períodos de antecipação, de planificação, de acção e de adaptação de cada actor às diferentes etapas e papéis que desempenha ao longo do ciclo da carreira (Super, 1980:290-292).

Quanto às determinantes situacionais Super entende que estes factores têm a ver com as condições geográficas, históricas e económicas em que o indivíduo vive desde a infância, passando pala idade adulta e terminando na velhice (1980:295) . O autor afirma também que cada categoria de determinante situacional tem impacto e modifica cada conjunto de características ou determinantes pessoais.

Mas o arco-íris de que nos fala Super não estaria completo, as cores que o constituem não teriam todas as nuances se não fossem tidos em conta os espaços de vida e os papéis. Por isso o autor defende a necessidade de se compreender e definir o termo papel tendo em conta as expectativas e os desempenhos. Para o autor as expectativas podem ser categorizadas como as expectativas dos observadores e as concepções dos jogadores enquanto que o desempenho se pode definir através da representação do papel de forma satisfatória e com satisfação e da modelação do papel. As expectativas dos outros e o desempenho são redefinidas pelo actor a todo o momento para melhor se poder adaptar à concepção que tem ou vai construindo do seu papel.

O papel[34] será assim, de acordo com Super, susceptível de ser alterado, mudado de acordo com a posição específica que o actor ocupa em determinado momento. Ele pode ainda ser alterado de acordo com a forma como o indivíduo estiver a desempenhar o papel que lhe cabe, de acordo a idade. Face a isto o papel que cada um desempenha em determinado momento, em determinado contexto pode ser alterado se se tiver em

[34] Ao referirem Super e a forma como o autor define ciclo de vida profissional, Dolan, Lamoureux e Gosselin (1996:357) dizem-nos ainda que cada um dos papéis desempenhados pelo actor ao longo do ciclo e vida terá um lugar preponderante na vida do indivíduo em função do estado de desenvolvimento no qual se situa

conta todo um conjunto de factores que vão desde as determinantes pessoais às situacionais[35].

Assim, Super (1980) refere que cada um de nós desempenha uma variedade de papéis ao longo da vida, podendo em diferentes etapas desempenhar mesmo mais do que um papel.

Cada um dos papéis[36], desempenhados tem um lugar importante na vida do actor pois é através deles e até da sua sobreposição que é possível situá-lo num esquema desenvolvimental.

Esquema este que permite ainda, ao ter em conta a evolução real , "verificar o grau de maturidade profissional do actor" (Dolan, Lamoureux e Gosselin, 1996:357).

É ainda porque os papéis permitem verificar o grau de imaturidade do actor que Super chama a atenção para o facto de a importância dos papéis aumentar ou diminuir com a etapa de vida em que cada um se encontra e com as tarefas com que o actor vai sendo confrontado ao longo do tempo.

Assim a importância dos papéis pode ser definida em termos de tempo e de emoções. Sendo a importância temporal vista como a função da quantidade de tempo que é necessário para desempenhar um papel informal ou formalmente ou para o tornar desejável. O envolvimento emocional varia também com a idade podendo ganhar ou perder importância se as aspirações, as expectativas que o actor vai definindo não se concretizarem (Super,1980:288-290).

[35] Super entende ainda que o indivíduo enquanto tal é um factor fundamental nesta mudança do papel uma vez que ele actua "como sintetizador" (1980:285) dos determinantes pessoais e situacionais.

[36] A importância dos papéis aumenta ou diminui com a etapa de vida em que cada um se encontra e com as tarefas com que o actor vai sendo confrontado ao longo do tempo. Assim a importância dos papéis pode ser definida em termos de tempo e de emoções. Sendo a importância temporal vista como a função da quantidade de tempo que é necessário para desempenhar um papel informal ou formalmente ou para o tornar desejável. O envolvimento emocional varia também com a idade podendo ganhar ou perder importância se as aspirações, as expectativas que o actor vai definindo não se concretizarem (Super,1980:288-290).

Como já anteriormente afirmámos a sobreposição de papéis resultante das interacções entre as variáveis pessoais e situacionais, é representada por Super através de um arco-íris de cada um dos papéis que o indivíduo desempenhou ao longo da sua vida - que se constrói tendo em conta o estilo de vida, o lugar de vida e o ciclo de vida que formam o padrão de carreira.

(Fonte Gouws, 1995:24)

É este arco íris da carreira, esta espécie de mapa da carreira, do ciclo de vida de um indivíduo, o instrumento de que qualquer um se pode servir para procurar descobrir e até compreender a importância "temporal e afectiva " (Gouws, 1995:25) até porque, tal como Super afirma, ele procura ainda representar não apenas as etapas de desenvolvimento, os nove papéis[37], mas também as determinantes quer psicológicas e biológicas do actor assim como os diversos teatros em que os papéis podem ocorrer e

[37] Os nove papéis são : criança, aluno, "adepto dos tempos livres", cidadão, trabalhador, esposo(a), construtor do lar, pai e reformado

que nos aparecem imbricados nos determinantes situacionais que mais uma vez vão influenciar o desempenho dos papéis.

Tendo por base uma concepção do ciclo de vida muito próxima da concepção da carreira, Super (1957:71-73) tem sobretudo em conta o factor trabalho para estabelecer os estados ou patamares por que qualquer indivíduo passa. Assim no que respeita aos períodos em que se subdivide um ciclo de vida o autor entende que é possível discernir cinco grandes etapas – *o período preparatório do trabalho, o do trabalho inicial, o da experiência de trabalho, o período estável de trabalho e o da reforma*. Estes períodos que se situam portanto nos momentos antes, durante e depois do trabalho permitem-nos encontrar processos de decisão, de aprendizagem, de desenvolvimento vocacional[38], que caracterizam bem os processos de transição por que o indivíduo passa ao longo da vida.

Assim num primeiro momento somos capazes de nos aperceber que o indivíduo realiza um processo de transição que se caracteriza pelo abandono do mundo escolar e a entrada no mundo do trabalho.

Nesta fase de transição o indivíduo que se encontra ainda na adolescência vai desenvolver a capacidade de exploração, de testagem do mundo do trabalho. Para tal tem de passar por uma "adaptação cultural" (Super, 1957:101) uma vez que sai de uma subcultura para outra. Isto é, sai do mundo da adolescência despreocupada para o mundo dos adultos.

Ao entrar neste novo mundo o indivíduo aperceber-se-á de que deixou de ser um dos que está no topo da hierarquia do grupo para estar no fundo da escala. Já não faz parte do grupo dominante mas que pertence então ao grupo minoritário que tem pouco acesso, pouco conhecimento dos códigos, valores, tradições do mundo dos adultos e que

[38] Dolan, Lamoureux e Gosselin,(1996:355) ao referirem o trabalho de Super dizem-nos que este se baseia numa concepção desenvolvimental da carreira, procurando, assim uma explicação global e multidisciplinar do processo decisional e desenvolvimental da "vocação nos indivíduos"

as fórmulas que anteriormente utilizava para ser reconhecido pelos seus pares enquanto tal não surtem efeito.

E está no fundo da escala pois não tem os instrumentos necessários para descodificar, para traduzir[39] este linguajar de um mundo novo que está a viver. Por outro lado e no que respeita ao trabalho vai descobrir que esta é uma actividade muitas vezes solitária, integrada num mundo altamente competitivo muito diferente do mundo solidário da casa ou da escola. O indivíduo descobre então que "não é suficientemente bom para ir para o Céu, nem suficientemente mau para ir para o Inferno de forma que se encontra num Limbo" (Super, 1957:102), está numa fase de socialização em que não pertence a nenhum dos mundos totalmente, está a aprender os valores, os costumes as práticas que lhe permitirão vir a pertencer a uma nova subcultura, a um novo grupo social o dos trabalhadores, o dos profissionais.

Entrado no mundo do trabalho o jovem entra num ciclo de vida, numa carreira que o vai absorver por completo. E tal acontece porque o trabalho[40], que qualquer um de nós desempenha absorve mais tempo do que qualquer outra actividade que se desempenha "ao longo das vinte e quatro horas de um dia " (1957:17).

É o trabalho que permite ao indivíduo ser reconhecido como pessoa e portanto preservar a sua integridade.

Tendo isto em conta, Super apresenta um percurso profissional do ciclo de vida que passa não apenas por estes cinco períodos mas também por etapas de

[39] Digamos que na perspectiva de Berger e Luckmann o indivíduo procura traduzir uma realidade objectiva na sua realidade subjectiva, que está a ter dificuldades com a linguagem, está a procurar o equilíbrio contínuo entre si e o mundo social em que se insere. O indivíduo encontra-se pois perante uma processo de socialização secundária, profissional, em que busca a "aquisição do conhecimento de funções específicas (...) a aquisição de vocabulários específicos das funções (...) a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional" (2004:146).

[40] É ainda Super quem nos diz que o trabalho que cada indivíduo procura desempenhar lhe permitirá atingir os três maiores desejos possíveis, isto é através do e no trabalho o homem encontrará "relações humanas satisfatórias; actividades que satisfazem e que são feitas em ambientes agradáveis; a sobrevivência assegurada" (1957:14)

desenvolvimento – crescimento[41], exploração, estabelecimento, manutenção[42] e declínio[43] – e pelo desempenho de diferentes papéis que correspondem a um outro conjunto de sub-etapas[44]. Estas sub-etapas desdobram-se num sem número de tarefas que se vão mostrar decisivas no ciclo de vida do indivíduo e na carreira que vai desenvolver.

Considerando os períodos de trabalho, as etapas de desenvolvimento e as respectivas características, o indivíduo desempenha ainda um conjunto de diferentes papéis ao longo da vida – ora é criança, ora é adepto dos tempos livres, ora é trabalhador para finalmente ser reformado.

Estes papéis, em número de nove - criança, aluno, "adepto dos tempos livres", cidadão, trabalhador, esposo(a), construtor do lar, pai e reformado -, são desempenhados, cada um deles, no palco de um dos quatro teatros principais – casa, comunidade, escola, local de trabalho – que, tal como acontece com os papéis, estarão dependentes dos determinantes sociais e pessoais, no sentido em que, nem todos por eles passam e ainda, que não é impossível que, os papéis possam ser desempenhados em teatros que não aqueles que tipicamente lhes corresponderão.

Super (1980:284) afirma mesmo que ao longo do ciclo de vida da carreira nem todos os actores desempenham estes nove papéis e poderão não o fazer de acordo com

[41] A etapa crescimento caracteriza-se por ser um tempo e um espaço em que a pessoa faz escolhas de carreira fantasistas que são devidas à identificação que tem com as pessoas que a rodeiam
[42] Manutenção é a etapa em que o indivíduo procura manter os adquiridos profissionais.
[43] O período da reforma gradual da esfera profissional é a etapa a que Super chama de Declínio.
[44] É nas etapas Exploração e Estabelecimento que podemos encontrar sub-etapas. Assim na etapa da Exploração podemos ainda encontrar três sub-etapas que correspondem respectivamente a uma Escolha provisória, a um Período de transição e a um período de Experimentação. É nesta etapa com as respectivas sub-etapas que faz as escolhas realistas da carreira. Tal acontece pois como afirmam Dolan, Lamoureux e Gosselin (1996:356)o actor, através de uma identificação mais acentuada e de um refinamento da imagem de si, conhece os seus interesses, as suas habilidades e potenciais. Esta tomada de consciência permitir-lhe-á escolher um campo de interesse que se concretizará na entrada numa profissão precisa no final desta etapa.

No que respeita à etapa Estabelecimento, esta pode ainda subdividir-se em duas sub-etapas e que correspondem a um período de estabilização e a um outro de avanço. Esta etapa define-se como um período em que o actor se decide pela entrada numa profissão estável e pelo estabelecimento dos conhecimentos por si apropriados. Assim que se sentir perfeitamente instalado o actor progredirá na profissão de acordo com os talentos que tiver desenvolvido.

os determinantes sociais ou situacionais a que estiverem sujeitos. Um exemplo será aquele de um actor que não casa ou que casando o faz mais cedo do que aquilo que seria esperável.

Os papéis embora sejam factores importantes na construção do arco-íris da carreira podem ou não ser desempenhados e podem ou não acontecer nas idades descritas ou mesmo mais cedo ou mais tarde.

Os nove papéis e os quatro teatros[45] contribuem assim de forma decisiva para a construção da carreira que cada um desenvolve ao longo da vida.

E tal acontece dado que mesmo nas etapas em que o actor parece não estar empenhado no desempenho de uma tarefa predominantemente de índole profissional, como nos papéis de criança, aluno ou "adepto dos tempos livres", ele está a preparar-se já para o desempenho futuro da profissão[46]. Assim para o autor a quantidade e o tipo de escolarização que o actor adquire nestas fases serão factores determinantes da profissão.

No mesmo sentido o desempenho activo de papéis profissionais ou ocupacionais podem determinar fases ou etapas subsequentes no ciclo de vida de cada um. Um exemplo do que acabamos de dizer poderá ter a ver com o lugar que se ocupa num emprego a tempo inteiro e a quantidade de tempo em que esse mesmo lugar é ocupado.

Estes dois aspectos serão por sua vez factores determinantes do estilo de vida que o actor vai ter na reforma uma vez que influencia o montante da pensão a receber, as actividades que poderá desenvolver e até as amizades (1980:286) .

[45] O facto de as pessoas desempenharem vários papéis simultaneamente no dia, durante o mês ou numa determinada etapa, e em diferentes teatros tem a ver como o facto de a profissão, a família, a comunidade, os tempos livres terem impacto uns nos outros. Super (1980:287) afirma mesmo que o facto de se ser bem sucedido num facilita o sucesso nos outros e que as dificuldades sentidas num se reflectem em dificuldades nos outros.

[46] De acordo com Super os papéis ligados ao trabalho "estruturam a vida e dão-lhe significado(...) ajudam a estabelecer um horário regular diário, semanal, e anual, providenciam associados e vida social, tendem a providenciar apoio e solidariedade social e a maior parte das vezes contém conteúdo que os torna por si sós interessantes " (1980:288)

Vejamos então de forma esquemática como Super nos apresenta o ciclo de vida:

<table>
<tr><th colspan="4">Super</th></tr>
<tr><th>Períodos</th><th>Etapas de desenvolvimento</th><th>Caracterização</th><th>Papéis</th></tr>
<tr><td>Período preparatório</td><td rowspan="2">Crescimento
(0-14 anos)</td><td>A criança começa a desenvolver uma orientação para o trabalho através da casa, vizinhos e actividades escolares</td><td>Criança</td></tr>
<tr><td>Período de trabalho inicial</td><td>Primeiro trabalho part-time ou de férias surge por volta dos 14 anos[47] no qual o adolescente é apresentado ao mundo do trabalho directamente como um participante em part-time ou marginal</td><td>Aluno</td></tr>
<tr><td>Período de Experiência de trabalho</td><td>Exploração
(15-35 anos)</td><td>Inicia-se com a entrada no mundo do trabalho algures entre os 16 e os 25 anos e mantém-se até se ter encontrado um trabalho estável, o que acontece normalmente depois de uma mudança considerável de postos de trabalho</td><td>Adepto dos tempos livres</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Período Estável de trabalho</td><td>Estabilização
(36-45 anos)</td><td rowspan="5">Inicia-se com a entrada no mundo por volta dos 35 anos e vai até aos 60 / 65 anos</td><td>Cidadão</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Manutenção
(46-65 anos)</td><td>Trabalhador</td></tr>
<tr><td>Esposo</td></tr>
<tr><td>Construtor do lar</td></tr>
<tr><td>Pai</td></tr>
</table>

[47] Convém aqui ter em conta que Super propõe esta abordagem em 1957, época em que a entrada no mercado de trabalho se iniciava mais cedo do que acontece actualmente.

Período da Reforma	Declínio (mais de 66 anos)	Pode iniciar-se mais cedo ou mais tarde e tem um tempo que é o que leva à reforma e o tempo da reforma	Reformado

Sendo os dois primeiros períodos importantes no ciclo de vida profissional de cada um, até porque embora sejam períodos em que os palcos onde os indivíduos desempenham os seus papéis são os da casa e os da escola que podem ajudar a determinar, a influenciar as escolhas de trabalho futuras, são os dois períodos seguintes, aqueles em que a nossa atenção deve recair de um modo mais intenso por serem os mais pertinentes para o nosso estudo.

È na fase que, algures entre os 16 e os vinte e cinco anos, o jovem vai procurar um trabalho de acordo com os seus sonhos. Até tal acontecer, passará ainda por um tempo que Super denomina de "processo de borboletagem" (Super, 1957: 110) em que vai experimentando vários trabalhos que arranja quer através de contactos familiares, dos vizinhos, dos amigos quer através da resposta a vagas que surgem publicitadas em diversos meios de divulgação de ofertas de emprego. A maior parte das vezes estes empregos não têm nada em comum a não ser o facto de acontecerem numa sucessão temporal e são muitas vezes de curta duração.

Este é um tempo em que a maioria dos possíveis candidatos a professores, não tendo ainda completado os seus cursos, se vão entretendo com pequenos empregos nos balcões das empresas de fast food, nas caixas dos hipermercados, nas bombas de gasolina e até nos bares que lhes permitem engordar as suas mesadas ou até completar as mesmas permitindo-lhes prosseguir os estudos.

Mas é também um espaço, o da borboletagem, que caracteriza bem o tempo, mais ou menos longo, que muitos dos candidatos à docência vivem na precariedade da

afectação a um lugar de escola, ou mesmo na afectação a mais de uma escola durante o ano lectivo enquanto fazem substituições dos colegas doentes ou impossibilitados por qualquer outro motivo de leccionarem. E se o período de borboletagem pode ser o período que descreve "as experiências de jovens trabalhadores que viveram diferentes empregos às vezes numa sucessão de cinco a dez empregos de curta duração" (Super, 1957: 112) então esta é uma fase que a grande maioria dos professores – mais ou menos a partir dos 22 anos - vive até encontrar o seu lugar numa carreira mais estável. Mas esta fase do ciclo de vida de um professor pode ser uma fase que se prolongue por dez, quinze, vinte ou mesmo mais anos e que não depende de uma procura de um lugar, de um emprego em que o indivíduo se sinta estável mas antes depende de factores externos à sua vontade e à sua escolha. Para aqueles candidatos a professores para quem o tempo de espera, entre o ser professor contratado e o ser professor do quadro - seja ele de Zona Pedagógica ou de Escola ou Agrupamento - é mais curto então este é um período em que o jovem vai aprender o "ofício", a profissão, em que vai tentar construir de si mesmo um auto conceito, em que se vai poder construir como profissional.

Encontrado, de acordo com Super, um lugar, um emprego que corresponde às expectativas do indivíduo – o que pode acontecer entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos – entra-se assim no período de trabalho estável. Este é o tempo e o lugar em que o jovem adulto descortina o seu lugar no mundo do trabalho e na sociedade. Fez várias tentativas, realizou e viveu experiências diferenciadas que lhe permitiram adquirir um conjunto de técnicas, conhecimentos, estratégias que o qualificam como alguém que está apto a integrar uma profissão e a construir uma carreira dentro dela.

É nesta fase entre os 25 e os 45 anos que o indivíduo se encontra preparado e interessado até em "estabelecer uma casa e uma carreira (...) está preparado para fazer todos os sacrifícios necessários para o seu estabelecimento" (Super, 1957:130). È aqui,

nesta fase que muitos professores estão dispostos a concorrer para lugares mais longe de casa, até mesmo para as Ilhas de forma a garantirem um lugar que lhes permita de seguida ter a estabilidade necessária para construírem uma carreira. Este é portanto o tempo da reanálise do que foi feito anteriormente, das metas que foram alcançadas, do tomar consciência do que está por fazer e de estabelecer objectivos que permitam atingir a segurança e a estabilidade[48] desejadas.

Estabilidade esta que no entender de Super não significa propriamente o fim da mobilidade mas antes uma continuidade numa carreira, um desenvolvimento da mesma ao "longo de linhas consistentes com a experiência passada (...) e com o desenvolvimento da personalidade. (Super, 1957:131).

Atingida a estabilidade na carreira, terá também construído o seu lugar não apenas no teatro do trabalho mas também na comunidade e em casa e não pensa em mudar, em abrir horizontes novos. Ele entrou na etapa da manutenção. Esta é a etapa em que o indivíduo encontrou e construiu um lugar para si no mundo do trabalho, em que construiu um lar no qual as crianças foram crescendo e do qual vão saindo ou se preparam para o fazer, em que tem um lugar e desempenha um papel reconhecida na comunidade e que portanto não sente necessidade de desbravar um mundo novo quer porque "o que desbravou lhe chega quer porque a sua aventura foi mal sucedida" (Super, 1957:148).

E porque a aventura em que embarcou pode ser uma aventura bem ou mal sucedida esta é a etapa da fruição[49] ou da frustração[50], do conflito de valores, de

[48] Para Super (1957:132-135) há um conjunto de factores que desempenham um papel importante nesta fase de estabilização. Assim, a antiguidade, a idade, o ordenado, as responsabilidades familiares, os laços emocionais e os factores disruptivos devem ser tidos em conta nesta fase assim como a existência de relações informais, o passado e as pertenças, os métodos utilizados para o desenvolvimento de relações informais, o mérito ou o sucesso e as técnicas de aquisição de clientela devem ser tidas em conta no processo de crescimento, de avanço que o indivíduo desenvolve ao longo deste período.

[49] Quando o indivíduo se instala de forma bem sucedida numa profissão que lhe dá alguma segurança, estabilidade, a etapa manutenção é uma etapa de fruição de auto realização. O trabalho progride de forma relativamente familiar, as mudanças são graduais e podem ser ajustadas à medida que vão acontecendo,

escolhas que nunca são simples pois apresentam-se muitas vezes como pontos de bifurcação.. De acordo com o autor esta é também uma etapa de ansiedade pois nunca se consegue atingir o equilíbrio total e perfeito, não se gozam os frutos do trabalho até porque este ainda não está acabado. Ele mantém-se talvez a um ritmo menos frenético mas mantém-se e é necessário continuar a desempenhar o trabalho e a progredir na carreira.

No entanto e embora seja necessário continuar a trabalhar o indivíduo que atingiu já a meia idade começa gradualmente a afastar-se das pressões profissionais, das pressões sociais, torna-se mais sereno, mais capaz de enfrentar as dificuldades com calma, mais capaz de definir o seu próprio ritmo ou no caso de não ter sido bem sucedido estará mais isolado.

Esta é também a etapa e o tempo – o da meia-idade – em que o indivíduo se começa a aperceber de alterações mesmo ao nível físico (os cabelos brancos que surgem, o peso que aumenta, a dificuldade em fazer determinados gestos) que o alertam para o facto de estar a envelhecer. Tal anúncio prepara-o para a saída do teatro trabalho, para "ser velho mesmo antes de o ser" (Super, 1957:151), para a inevitável reforma que se anuncia. Prepara-o ainda para os ajustes que necessita de ir fazendo no trabalho pois, mais cedo ou mais tarde, vai ter que parar e, ao mesmo tempo, dá-lhe tempo para começar a encontrar as actividades que desenvolverá no teatro comunidade, casa que lhe preencherão as horas de trabalho que vai deixar de executar. De acordo com Super o ciclo de vida profissional, a carreira envolve uma quantidade de acções que passam pelo

---

os desafios que se enfrentam levam à concretização e à satisfação que paralelamente ocorre em casa e na comunidade. Super para ilustrar esta etapa recorre ao pensamento de Hervey Allen afirmando que "o verdadeiro tempo em que se vive é o que vai dos trinta aos sessenta anos. Os jovens são escravos dos sonhos; os velhos, servos das penas" (1957:149)

[50] Se a carreira que se escolheu não foi capaz de trazer a estabilidade então esta etapa pode ser uma etapa de frustração quer no trabalho, quer na casa quer na comunidade.

escolher, preparar-se para entrar, para progredir dentro e para sair da profissão de uma forma satisfatória (ibidem).

E eis que o tempo passa e o indivíduo já não está mais na meia-idade tendo atingido a idade da reforma[51] .

Esta etapa do declínio, da passagem do mundo do trabalho para o mundo do não trabalho é, de acordo com o autor, uma etapa que pode ainda subdividir-se no tempo que leva à reforma , que se caracteriza por ser o tempo do desacelerar, do cortar com um conjunto de actividades, e no da reforma propriamente dito – é o período em que os grandes cortes foram feitos e se processaram grandes ajustes nas actividades que restam. Pode ser um período frustrante se o indivíduo não desejava reformar-se. Pode ser um novo período de auto-realização dependendo dos recursos psicológicos e sociais do indivíduo.

Esta é a etapa em que o indivíduo tenderá a deixar de trabalhar para os outros e começar a trabalhar para si. E tal acontece pois o indivíduo está pronto para auferir uma pensão e verá a actividade que vai desenvolver, a um ritmo adaptado a si.. Esta etapa pode ainda significar não a existência de um trabalho suplementar pós reforma mas, ainda mudanças no trabalho que desempenhou ao logo de toda uma carreira. Exemplo do que estamos a dizer é o que muitos professores mais velhos começam a pedir nas suas escolas. Eles querem trabalhar ano a ano com o mesmo nível de ensino ou com o mesmo ano o que lhes permite ter um ritmo de preparação de aulas menos premente uma vez que construíram e desenvolveram já estratégias que lhes permitem exercer a profissão de uma forma mais calma.

[51] Super recorda-nos que se os sessenta anos correspondem para uns a fronteira, para outros ela pode ocorrer mais cedo enquanto que para outros ainda pode ocorrer mais tarde. Neste momento em Portugal será mais o grupo perto dos setenta anos quem mais oscilará entre esta escolha dado que a reforma hoje se pode pedir ao fim de 40 anos de serviço e 65anos de idade.

Face a tudo isto o significado da reforma pode ser variado. E pode ser variado pois depende dos ajustamentos profissionais que foram (não) sendo feitos no tempo da pré reforma. A reforma pode assim ser vista como indesejada, pois significa a inactividade e a perca de laços que o quadro laboral lhe proporcionava, ou pelo contrário como desejada pois permite ter liberdade para fazer tudo o que não se podia fazer antes por falta de tempo ou até porque é vista como o lugar , o tempo em que vai ser possível escapar às grandes pressões , tensões que se vivia no mundo do trabalho.

Este período[52] pode portanto caracterizar-se como o tempo da mudança total de hábitos de toda uma vida, da mudança do auto-conceito, das rotinas diárias, dos papéis que se desempenhavam dado que uns quase desaparecem – é o caso do papel trabalhador, do de pai – e outros se intensificam – como é o caso do reformado, do avô.

Em síntese podemos afirmar que a abordagem de Super ao ciclo de vida nos permite dizer que a sua visão do ciclo de vida/carreira é uma visão em que o indivíduo vai progressivamente, desde que nasce até que se reforma, construindo o seu próprio desenvolvimento. Vai passando pelos diferentes teatros em que desempenha diferentes papéis paulatinamente, de acordo com o seu próprio ritmo, por vezes mesmo saltando de uma etapa para outra em tempos diferentes do dos outros ou mesmo não desempenhando alguns dos papéis tipificados. A visão do ciclo de vida/carreira de Super tem portanto em conta todas as determinantes internas e externas ao indivíduo, sejam elas sociais ou situacionais, determinantes estas que o podem modificar e fazê-lo progredir mais rápida ou mais lentamente na carreira.

[52] O período da reforma pode ter significados diferentes quer para o homem quer para a mulher e para o relacionamento entre estes. Exemplo do que dizemos é o que acontece hoje na sociedade japonesa em que as mulheres que foram durante toda uma vida donas e casa vivendo uma vida solitária e de espera pelos seus maridos que passavam pouco tempo do dia em casa se vêem em determinado momento confrontadas com a presença permanente de alguém que é praticamente um verdadeiro estranho, o que fez com que fosse necessário encontrar um conjunto de actividades de acompanhamento que lhes permitisse adaptar-se a esta nova situação.

4.1.1.2. A perspectiva profissional de **Riverin-Simard**

Próxima desta visão surge Riverin-Simard[53] que, tendo em conta que todos nós passamos dois terços da nossa vida trabalhado, entende ser de vital importância reflectir sobre as transições, as etapas da carreira, sobre a forma como ela evolui lentamente e como as pessoas continuadamente se questionam na busca incessante de uma definição e actualização do seu Eu profissional até porque a actividade profissional se situa no coração dos nossos destinos individuais (2002:317)

A actividade profissional encontra-se, na perspectiva desta autora, pontuada por um conjunto de etapas específicas que correspondem elas, ainda, a todo um conjunto de passagens, de etapas de desenvolvimento pessoal diferenciado.

O seu conceito de ciclo de vida de carreira baseia-se em quatro princípios de ordem psicosociológica, que enuncia do seguinte modo:

- o processo de transição é cíclico e contínuo[54];
- o indivíduo tem necessidade de renovar a sua relação com o mundo por forma a poder controlar as suas transições adequadamente[55];
- a renovação da relação com o mundo do trabalho – mundo este que pode ser visto como o "produtor de riquezas e criador privilegiado de relações

[53] O estudo qualitativo que Riverin-Simard realizou tem como amostra um conjunto de 786 indivíduos que se repartem igualmente pelos nove sub períodos e de acordo com as seguintes características: 375 eram do sexo feminino, 411 do sexo masculino; 252 eram trabalhadores do sector privado, 292 do público e 242 do sector para público; 262 pertenciam à classe alta, 285 à classe média e 239 à classe mais baixa. Os respondentes exerciam profissões variadas. A recolha dos dados foi feita através de entrevista semi-estruturada.

[54] Riverin-Simard afirma que os acontecimentos que levam às transições da carreira não são excepcionais. Há justaposições, há recorrências e cada acontecimento parece dar azo a uma sequência ininterrupta de transições e reconsiderações. (1995)

[55] Os dois pólos – pessoa e ambiente – estão, no entender da autora, sujeitos a constantes mudanças pelo que os modos de interacção entre a pessoa e o ambiente necessitam de, cíclica e continuamente ser avaliados e redefinidos. É por esse motivo que as transições de carreira tenham elas a natureza que tiverem são sempre definidas como re-exames dos modos de relação a estabelecer entre a pessoa e o mundo do trabalho.

sociais" (Riverin-Simard,1984:15) . Para que se mantenha a sua complexidade e importância crucial, necessita que sejam tidas em conta quatro dimensões interaccionais : analógica, relacional, orgânica e transaccional[56];

- a redefinição da relação da pessoa com o mundo do trabalho é efectuada através de um ciclo de revisão que é composto por quatro estádios que correspondem às quatro dimensões interaccionais[57] (Riverin-Simard, 1995).

Tendo em conta estes quatro princípios, e a convicção de que o desenvolvimento se realiza graças às relações harmoniosas, contínuas e recíprocas entre o organismo activo e o contexto em perpétua mudança. O adulto vive e constrói-se através, não só de períodos de interrogação sobre as modalidades e finalidades para atingir novas situações – que denomina de fase de questionamento[58] - como de períodos de reorganização das novas aquisições – a fase da consolidação[59] ou da modificação de

[56] A interacção entre a pessoa e o ambiente, o mundo do trabalho de acordo com Riverin-Simard passa entre outros pelo facto de em cada momento de transição o actor ser capaz de se apropriar dos novos componentes do Eu e do ambiente e dos integrar (dimensão analógica) sendo capaz de compreender os efeitos recíprocos que cada um tem no outro (dimensão relacional). A pessoa necessita ainda de se reposicionar embora deva ter sempre em mente o futuro do seu trabalho e a renovação do mercado de trabalho (dimensão orgânica) o que pressupõe que a pessoa seja capaz de lidar com todos os elementos – desconhecidos, globais e situacionais -, combiná-los e continuamente recriar situações (dimensão transaccional)

[57] Há quatro etapas educativas estratégicas que correspondem às quatro dimensões interaccionais e que permitem que os processos de transição ao longo do ciclo de vida sejam contínuos e cíclicos. Assim a primeira estratégia, a analógica te a ver com a recolha de informações que permite ter em conta as diferenças e as semelhanças que existem entre a pessoa e o ambiente. A segunda estratégia a relacional, tem um duplo objectivo de tomada e consciência das acções recíprocas que pessoa e ambiente podem desempenhar e de desenvolvimento das capacidades interpessoais tais como a persuasão e a inter influência. A antecipação, a terceira estratégia está ligada à dimensão orgânica e pretende desenvolver as capacidades de projecção da pessoa e do ambiente em perspectivas futuras. A última estratégia a transaccional tem a ver com a compreensão da forma como a globalização permite que cada um seja capaz de fazer leituras globais das situações o que terá como resultado a identificação da singularidade de cada uma (Riverin- Simard, 1995).

[58] Ainda de acordo com a autora a fase do questionamento é aquela em que o indivíduo se recentra nos novos objectivos a prosseguir ou em aqueles que tem de reinventar para continuar a sua viagem interplanetária. Para a autora as etapas dos 28-32, dos 43-47, dos 53-57 e dos 63-67 anos são as etapas que correspondem a fases de questionamento em que o adulto sente necessidade de parar de olhar o que fez, de definir o que falta fazer

[59] Este é tempo em que após uma fase de questionamento o indivíduo avalia e procura dominar os meios necessários para a prossecução dos objectivos que entretanto definiu, redefiniu ou inventou. As etapas dos 23-27, dos 33-77, dos 38-42 e dos 48-52 anos são as etapas que correspondem a fases de consolidação (Riverin-Simard, 1984)

trajectória[60] -, Riverin-Simard, define três grandes períodos no percurso, no ciclo de vida de carreira da pessoa, que por sua vez correspondem a nove estratos de idade[61] – cada um de cerca de cinco anos - e que têm em atenção as experiências de trabalho, os tempos fortes de formação, o desenvolvimento pessoal e o itinerário de socialização que os indivíduos vão vivendo ao longo dos diferentes compromissos que assumem na vida.

Esta trajectória é, de acordo com a autora, quando vista neste continuum temporal, a sequência que nos permite compreender de que forma o adulto se desenvolveu enquanto pessoa e enquanto profissional ao longo da vida.

Assim e tendo em conta que o trabalho constitui para o adulto a "influência mais fundamental na mudança do Eu ao longo dos ciclos de vida" (Riverin-Simard, 1984:17) a autora descreve estes três períodos utilizando uma metáfora espacial. Todos nós ao longo do ciclo de vida realizamos uma viagem espacial, interplanetária – e interplanetária porque passamos, orbitamos e aterramos em três diferentes planetas, a escola, o trabalho e a reforma – em que se descreve uma trajectória contínua em um universo cósmico muito especial, o da profissão.

Estes três grandes períodos caracterizam-se antes de mais pelo facto de realizarem circunvoluções em volta de três grandes "planetas" – a escola , o trabalho e a reforma. "Planetas" estes que são cruciais no desenvolvimento do adulto. A primeira transferência de planeta é aquela em que o jovem-adulto procurará libertar-se da influência exercida pelo planeta escolar por forma a aterrar no planeta mundo do trabalho e aí encontrar um lugar a que possa chamar de seu, onde possa evoluir e ser reconhecido.

---

[60] A fase da modificação de trajectória é aquela em que o adulto prepara a transferência do campo gravitacional – do planeta trabalho para o planeta reforma

[61] Embora a autora tenha procurado delimitar estas etapas num tempo mais ou menos definido é ela mesma que nos chama a atenção para o facto de ser possível viver estas etapas em momentos e etapas diferentes até porque como Grand-Maison (1984:13) nos lembra "a pessoa é um ser sempre em construção" pelo que cada um tem um tempo, um ritmo de desenvolvimento de evolução diferente.

Depois de instalado no planeta trabalho o adulto realiza duas grandes circunvoluções (uma é a circunvolução pedestre em que terá de enfrentar as duras realidades do mercado de trabalho e que se situa entre os 23 e os 37 anos, a outra é a chamada circunvolução orbital, entre os 38 e os 52 anos, em que dominará processos reflexivos que lhe permitirão utilizar e integrar as experiências anteriormente realizadas nas novas experiências que tem de realizar). Surge então nova transferência interplanetária, do planeta do trabalho para o planeta reforma (entre os 52 e os 67 anos em que procura uma saída promissora do planeta trabalho). É então chegado o momento de ponderar as escolhas feitas e preparar-se para a nova realidade e enfrentar finalmente "a gravidade do planeta reforma" (Riverin-Simard, 1984:21).

Mas para além destes três grandes períodos existem ainda sub períodos – a aterragem no planeta do trabalho, a procura do caminho promissor, o percurso ocupacional, o ensaio de novas linhas directoras, a busca do fio condutor, a busca de uma modificação de trajectória, a procura de uma saída promissora, a transferência do campo gravitacional e o fazer face à reforma.

Vejamos então de que forma Riverin-Simard vê a viagem realizada pelo adulto

Riverin-Simard									
Períodos e Sub períodos									
	A circunvolução pedestre (23-37 anos) caracterizada pelo contacto directo e exploratório das realidades do mundo do trabalho			**A circunvolução orbital** (38-52 anos) caracterizada pela existência de processos reflexivos que permitem a utilização e integração das experiências das novas práticas			**Manobras de transferência interplanetária** (53-67 anos) caracterizada pela preparação para a saída do planeta trabalho		
	23-27 anos Aterragem no planeta do trabalho	**28-32 anos** A procura do caminho promissor	**33-37 anos** O percurso ocupacional	**38-42 anos** Ensaio de novas linhas directoras	**43-47 anos** A busca do fio condutor	**48-52 anos** A busca de uma modificação de trajectória	**53-57 anos** A procura de uma saída promissora	**58-62 anos** A transferência do campo gravitacional	**63-67 anos** Enfrentado a reforma
Questionamento		√			√		√		√
Consolidação	√		√	√		√			
Modificação de trajectória								√	

No ***primeiro período o da circunvolução pedestre*** , que se caracteriza pela entrada no mercado do trabalho, o adulto transita do planeta escola onde realizou um conjunto de aprendizagens para um planeta onde vai tentar pôr essas mesmas aprendizagens a render. Vai tentar integrar-se na lógica estrutural do mercado, tentando definir para si próprio um nicho, um espaço que seja seu utilizando para tal as suas habilidades e competências e tendo em conta a hierarquia social e organizacional.

Esta integração, nem sempre fácil, vai permitir ao adulto confrontar-se com o mundo e oferecer-lhe a possibilidade de se bater por um conjunto de realizações que o levem a obter a "promoção, a implantação ou mesmo a renovação de programas organizacionais" (Riverin-Simard, 1984:25).

É neste período que o adulto vai aprender a lidar com o mundo laboral. Para tal pode mesmo ter de recorrer não apenas aos conhecimentos que adquiriu no planeta escola, mas ainda a conhecimentos que vai adquirir através da frequência de acções de formação contínua. Este aprender a lidar com o mundo real implica ainda que o adulto seja capaz de reconhecer diferentes níveis hierárquicos e que, para além de os reconhecer, seja ainda capaz de lidar com eles de forma adequada. É o tempo de tentar subir os degraus da hierarquia, de conquistar o seu lugar na ponte de comando da nave espacial.

Há, em nosso entender, uma relação de proximidade entre este período e a etapa que Super definiu como exploração. Também aqui há uma espécie de borboletagem, uma experimentação de vários empregos até se encontrar o local estável em que será possível crescer e chegar à construção do seu nicho. É talvez uma definição de uma das etapas do ciclo de vida que mais se aproxima da realidade dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário portugueses. Este é um

tempo em que busca incessantemente encontrar o seu lugar de professor do quadro, seja ele o do Quadro de Zona Pedagógica, seja o de Escola, num calcorrear constante pelas diferentes zonas e escolas do País. É o tempo em que o que se aprendeu no curso superior que o pretendeu preparar para a profissão é posto em prática e em que muitas vezes se conclui que a realidade pouco tem a ver com o que está nos livros ou no que antecipou enquanto se estava preso à gravidade do planeta escola. É muitas vezes o tempo do duro acordar para a realidade, do desânimo que, tal como Super dizia, pode levar alguns a desistir e a abandonar a profissão para a qual se tinha preparado.

Mas se para Super este é um tempo único, para Riverin-Simard a circunvolução pedestre apresenta-se-nos ainda subdividida em três etapas distintas, como já referimos.

Procuraremos de seguida explicitar cada uma delas.

Assim a *aterragem no planeta do trabalho* é o período crucial para o desenvolvimento pessoal do adulto (Riverin-Simard, 1984:26) pois é neste tempo e espaço que confronta a sua escolha de uma futura profissão com as oportunidades que se lhe deparam, e em que alguns mudam de pista de aterragem, tornando-se então num tempo de questionamento. O que não é indiferente ao facto de o adulto provir de um mundo diferente daquele em que aterrou, e por isso necessitar de reflectir sobre o conhecimento, mais ou menos extenso, mais ou menos pormenorizado que tem do planeta do trabalho, sobre os recursos de que dispõe, a bagagem[62] que transporta por forma a que as manobras de aterragem que tem de efectuar possam levá-lo ao destino desejado

O jovem adulto, nesta etapa é trabalhado intensamente por interrogações sobre qual o emprego a escolher, a profissão a seguir, o local de aterragem mais favorecedor. Este é o período em que as fases de questionamento são mais frequentes do que as fases

[62] Riverin-Simard chama-nos a atenção para o facto de por bagagem querer significar toda uma história pessoal, mais curta ou mais longa, de que o adulto é portador e que é feita das suas experiências, dos seus valores, desejos, da socialização familiar e escolar, da sua formação escolar e profissional, entre outros.

de quietude até porque as soluções encontradas são ainda soluções provisórias em que muitas vezes é necessário pegar de novo em toda a bagagem e mudar de campo. É também o período em que o adulto demonstra uma "grande vontade de dar um sentido à sua vida de trabalho ou a um caminho profissional que corresponda às suas aspirações, aos seus valores, à sua identidade" (Riverin-Simard, 1984:27)

É o tempo que pode ser caracterizado pela desilusão – provocada pelo facto de mudar várias vezes de emprego o que pode ser encarado como insucesso -, pelo frequente questionamento sobre a validade dos meios por si definidos para atingir os seus objectivos, por isso mesmo o adulto estará sempre ansioso por identificar novas hipóteses, novas perspectivas de trabalho.

Este é, portanto, um período que podemos dizer ser ainda caracterizado pela possibilidade de "modificação da identidade profissional" (Dolan, Lamoureux e Gosselin, 1996:359), uma vez que o adulto tem consciência de que estes primeiros empregos lançarão as sementes que lhe permitirão entrar definitivamente no mundo do trabalho e exercer uma profissão. E é o tempo do ajuste da identidade profissional pois é também o tempo da insegurança quanto a essa mesma identidade. Apesar de se saber um "cidadão produtivo e economicamente independente" (Riverin-Simard,1984:30), tem dúvidas quanto às suas capacidades, às sua competências, à justeza das suas performances, pelo que atribui grande importância ao clima de trabalho – ao qual confere uma qualidade quase mágica e à opinião[63] dos outros significativos – o patrão, os colegas –, entendendo muitas vezes que há diferenças entre a avaliação que tinha sido feita pelos seus professores e a que agora são feitas pelos colegas ou pelo patrão.

[63] Para a autora a opinião dos outros significativos para o adulto neste sub período pode ser de tal forma importante que o deixam sem acção perante uma chamada de atenção dos outros e que o levam a avaliar a percepção que tem da diferença entre a "identidade profissional pré estabelecida e a concretização dessa mesma identidade nas tarefas quotidianas do trabalho" (1984;32)

Apercebe-se, enfim, das enormes diferenças entre o que aprendeu na escola e o que tem de pôr em prática no mundo do trabalho, considerando muitas vezes que o primeiro ano de trabalho é um ano de estágio, de formação, talvez mesmo mais violento do que qualquer outro que alguma vez viveu na escola[64].

Este é também, para alguns, o tempo, da inserção no multi-trabalho que para Riverin-Simard pode ser atingido através da prossecução de estudos ou ainda através do comprometimento "no voluntariado formal com vista a uma inserção no trabalho-emprego" (2001:81).

É o tempo, a etapa em que não se fala do presente enquanto um tempo de alegrias por si só mas como um tempo que serve de trampolim para o futuro. Futuro este que constitui uma visão para onde o adulto quer caminhar e que quer fazer acontecer. O adulto, para Riverin-Simard, tem neste sub período a ideia de que vai num crescendo, culminante num futuro mais ou menos próximo, ponto culminante que lhe é devido pelo que aponta todas as suas energias na sua concretização. No caso dos professores talvez que o ponto seja o que se reporta ao facto de encontrar uma forma de inserção que satisfaça, para além de um lugar de quadro próximo de casa, por forma a que possa definitivamente 'arrumar a bagagem' e centrar-se na construção criativa da sua forma de caminhar neste planeta de trabalho.

O presente é assim definido em função da "terra prometida" (Riverin-Simard,1984:29) pelo que podemos dizer que é apercebido apenas como o passado do futuro.

A *procura do caminho promissor* é a etapa que se segue. Tempo da procura da profissão que permitirá dar relevo às capacidades do adulto. Talvez por isso mesmo,

[64] Este é muitas vezes o tempo da redenção da escola. E dizemos que é o ano de redenção da escola pois enquanto alunos estamos todos sempre muito apressados em sair da escola, quando entrados no mundo do trabalho é que nos apercebemos de que o tempo da escola foi ainda o melhor tempo do mundo em que foi possível desfrutar de uma vida mais ou menos despreocupada

Riverin-Simard diz que este é o sub período em que o adulto para além de traçar um calendário e um caminho estrito a cumprir, de empenhar todas as suas forças na prossecução dos seus objectivos, se associa a um companheiro de trabalho mais experiente e mais velho que lhe serve de "guia, mestre e mentor" (1984:35). Tempo em que o adulto vai procurar, na sua identidade profissional e nas suas capacidades, os caminhos que lhe permitam tirar o máximo valor dos seus desempenhos e o reconhecimento dos outros significativos. Período em que o adulto se sente pressionado pelo tempo perdido pelo que procura o máximo desempenho e reconhecimento social no menor lapso de tempo possível.

Esta é a etapa que corresponde à procura de articulação entre a vida pessoal e a vida profissional através da qual o adulto define os seus limites de forma realista o que lhe permitirá cristalizar definitivamente a sua identidade profissional e tomar as medidas necessárias para se actualizar continuamente.

É o tempo em que o adulto procura descobrir, procura identificar-se com o campo de actividades em que poderá pôr a render as suas capacidades e competências por relação com os empregos que lhe surgem. Procura, pois, um caminho promissor que lhe permita "atingir um desenvolvimento profissional acelerado" (Riverin-Simard, 1984:36), desenvolvimento este que aparece associado a um desejo de reconhecimento social por parte das pessoas significativas – os colegas, a família, os amigos.

Esta procura do caminho promissor é muitas vezes vivido com ansiedade e até alguma impaciência até porque o adulto já constitui família e desempenha agora mais um novo papel neste planeta que circunvolve. A pressa de encontrar o lugar certo para construir o seu nicho é cada vez maior dado que para além das responsabilidades profissionais existem agora outro tipo de responsabilidades face a uma família que depende de si não apenas em termos afectivos mas também em termos económicos.

E este tempo de reflexão, de procura de um caminho promissor, acaba por desembocar no chamado *percurso ocupacional*.

O tempo do percurso ocupacional é um tempo em que o adulto que se situa a meio da sua terceira década de vida e procura pôr em prática as estratégias e tirar o melhor proveito dos recursos e explorar as melhores modalidades para viver uma profissão. Assim, de acordo com a autora o percurso ocupacional do adulto está marcado por dois grandes critérios: o da obrigação de avançar a um ritmo acelerado e o de rapidamente ultrapassar os obstáculos (1984:44). Este é o tempo em que o adulto vai dar o seu máximo, em que esgotará todas as suas forças em função do quadro imposto pela sua identidade profissional, em que investe fortemente no trabalho, em que afina e explora ao máximo as suas potencialidades.

É o tempo das grandes preocupações com a forma como as suas competências serão avaliadas e em que ele próprio se avalia por comparação consigo próprio.

Este sub período caracteriza-se ainda pela existência de um esforço sustentado de emancipação e pela tomada de consciência dos limites temporais que delimitam a carreira. É o momento em que o adulto se começa a preocupar com a reforma, talvez porque acredita que este é o tempo em que tem de atingir o cume da sua escalada profissional. Tudo o que for conseguido até aqui terá uma influência preponderante no seu trabalho futuro e na própria reforma. O tempo parece começar a fugir e é preciso dar o tudo por tudo para aproveitar ao máximo as oportunidades de promoção, de progressão na carreira que vão surgindo; este é um período de vida trepidante em que o adulto se investe ao máximo no trabalho, até porque já não é o tempo de escolher uma profissão, os 40 anos estão à vista e a crise a eles muitas vezes associada também. Para a autora o adulto considera que a partir dos 35 e até aos 55 anos vai viver o apogeu para começar depois a cair paulatinamente até chegar à reforma.

Se o tempo dos 23 aos 27 anos era o tempo do presente construtor de um futuro , este é o tempo de viver intensamente o presente, de deixar a sua marca.

A circunvolução pedestre que se caracteriza pela existência destes três períodos é por isso o período em que o adulto passa de um planeta a outro, em que se adapta a uma nova forma de estar, em que vive uma nova forma de socialização – a profissional - que lhe permite construir uma identidade profissional diferente daquela que provavelmente teria delineado para si próprio. A circunvolução pedestre é a etapa que permite ao adulto ter consciência das suas competências e habilidades "únicas e muito específicas" (Riverin-Simard, 1984:53), que lhe permitem integrar-se num grupo e construir um novo sentido de pertença àquele grupo profissional.

E eis-nos chegados um pouco mais à frente, nos 40 anos, ***segundo período,*** definido por Riverin-Simard, o ***da circunvolução orbital.*** Este período caracteriza-se antes de mais pelo facto de o adulto se ter estabelecido no interior de uma realidade precisa do mundo do trabalho

Este período que ocorre entre os 38 e os 52 anos, é o período do "virar da página definitivo" (Riverin-Simard, 1984:55), é o período em que o adulto, tendo explorado convenientemente os diferentes aspectos do seu campo de interesse, se vai instalar num dado sector afim de utilizar ao máximo os seus conhecimentos e experiência.

É o período de realizar uma segunda circunvolução só que esta não é já pedestre mas sim orbital que vai permitir a integração das experiências, pelo facto de se sentir instalado numa "órbita" confortável, ter uma visão mais global e holística deixando assim mais espaço ao equilíbrio e ao investimento judicioso da sua energia.

Este período definido no planeta do trabalho por Riverin-Simard aproxima-se das etapas estabelecimento e manutenção definidas por Super. O adulto é já um trabalhador experiente, tem da profissão uma visão mais ampla e integradora e mesmo mais personalizada e é capaz de apreciar as interacções que desenvolve com os outros de uma forma mais distante e mais objectiva

Este período de circunvolução orbital à volta do planeta do trabalho – a segunda e última que o adulto faz - subdivide-se, como já referimos, em três etapas denominadas: ensaio de novas linhas directoras na transição dos 40 (38-42) , a busca do fio condutor em meados da 4ª década (43-47)e a busca de uma modificação de trajectória na transição dos 50 (48-52 anos).

Na primeira etapa deste segundo período, *ensaio de novas linhas directoras*, o adulto que virou uma página importante da sua vida deseja experimentar novas linhas directoras mais personalizadas que advêm das experiências realizadas anteriormente e que foram já interiorizadas. Por outro lado este é também o tempo em que o adulto chega aos 40 e vai enfrentar a chamada crise da meia-idade[65]. Ao constatar que o tempo passou e que pode ter influência no futuro, o adulto questionar-se-á sobre o caminho percorrido, o grau de sucesso e sobre as suas aspirações profissionais. Em função desta avaliação, o adulto poderá seguir o caminho traçado ou decidir modificar a sua filosofia e carreira o que levará a uma mudança mais ou menos radical.

Esta é uma etapa nevrálgica da carreira e tem por isso uma importância fulcral na orientação futura da vida profissional, da identidade profissional dado que é nesta etapa

[65] Riverin-Simard sobre a problemática da idade e da meia idade afirma que o avançar da idade "arrasta consigo uma espécie de exigência da reapropriação da sua temporalidade ao longo da vida, é um fenómeno humano e não um estritamente cultural (...) é preciso interpretar a idade e pouco importa que essa interpretação seja pró activa e estimulante ou se pelo contrário é negativa e desestabilizante. Ninguém pode evitar esta interpretação de sentimentos de infinitude e de finitude" (2001:81). Afirma ainda que o momento da meia-idade pode situar-se em diferentes momentos cronológicos dependendo do entendimento do momento. "se no final do século passado a meia-idade se atingia aos quarenta é possível que se situe daqui em diante aos cinquenta e quem sabe se de aqui a alguns decénios não estará a acontecer aos sessenta. Ainda assim ninguém pode evitar a meia-idade independentemente da idade cronológica em que a transição ocorra" (ibidem).

que se ensaiam novas linhas directoras do trabalho (Riverin-Simard, 2001:81). E tem uma importância fulcral porque é o tempo em que o adulto reflecte sobre os meios quer "globais quer adequados" (Riverin-Simard, 1984:57) que lhe permitirão melhor circunscrever ou definir novos objectivos. Esta reflexão, esta avaliação e o pôr em prática de novas estratégias para atingir as novas linhas directoras é ainda feita a um ritmo alucinante embora mais lento do que o que era no sub período anterior. E é-o pois o adulto tem agora cada vez mais a consciência de que o tempo corre a uma velocidade vertiginosa e que já não pode, como diz a autora, afirmar como anteriormente que "quer ser o que é " mas que antes se interroga sobre a bondade das escolhas que fez e se está ainda a tempo de as modificar. A consciência da idade tem, neste sub período, uma importância vital. Conforme vai avançando o adulto vai tendo a impressão de que deve abrandar o ritmo, uma vez que atingiu já o ponto culminante e está num tempo de manutenção. Este é um tempo de maior tolerância, de algum desinvestimento até porque as forças não são as mesmas dos 20 anos. É também o tempo em que o adulto parece começar a criar as suas próprias regras profissionais e em que se mostra derrotado, tolerante, optimista e pró activo dependendo da avaliação que fez do caminho que percorreu

Entre os 43 e os 47 anos o adulto chega ao sub período denominado de *busca do fio condutor*. Nesta etapa o adulto pára e reflecte sobre o que fez e o que pretende fazer no futuro. É o tempo da reflexão, da tomada de consciência que o tempo correu e está já muito avançado no que respeita à sua esperança de vida profissional. É a etapa, é o tempo de retrospectiva da carreira e do balanço da vida profissional, do relevar dos aspectos que faltam para que se possa terminar em alta a carreira.

As ambições anteriores parecem perder significado; agora, procura-se perceber como, de que maneira, os factores externos e os factores internos contribuíram para chegar onde chegou. Procura-se ainda redefinir os objectivos definidos anteriormente..

De acordo com Riverin-Simard este ó tempo em que o adulto "liga o piloto automático" (1984:67) e procura não se implicar fortemente nas suas actividades profissionais.

Face a isto e tendo em conta o conhecimento do que são as vivências das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário portuguesas talvez possamos aqui encontrar a compreensão para aquele fenómeno que vemos acontecer com os professores mais velhos. Agora que estão instalados, que estão no Quadro de Escola, ao lado de casa, pediam com frequência (até há pouco), que não lhes fossem atribuídos quaisquer cargos - o que tem sido comprovado pelos dados recolhidos em investigações realizadas no Instituto Superior de Educação e Trabalho, nos anos de 2006 e 2007, realizadas por Gaspar e por Simões e pelas entrevistas que fizemos a Directores Executivos, no ano lectivo 2006/2007[66]. Os Directores Executivos entrevistados, por sua vez, corroboram estas conclusões. Entre algumas das informações que recolhemos destacamos algumas das afirmações directamente feitas pelos entrevistados:

No que respeita aos resultados obtidos por Gaspar e por Simões ambos mostram que professores mais velhos, diziam maioritariamente não querer que lhe fossem atribuídos quaisquer cargos.[67]

[66] Procuramos confirmar o conhecimento que detemos e que decorre da nossa experiência profissional no 2º ciclo do ensino básico, através de um conjunto de entrevistas a Directores Executivos a exercer funções nos últimos anos em escolas básicas e secundárias agrupadas e não agrupadas, tendo-os exclusivamente interrogado sobre esta matéria.

[67] As alterações do Estatuto da Carreira Docente que definiu uma nova categoria – a de Professor Titular – a quem estão cometidos os desempenhos de cargos pode vir a alterar, ao menos numa primeira fase, esta situação. . E dizemos isto porque temos já indicações dos Directores Executivos entrevistados que os professores mais velhos, por força do Concurso a Professor Titular e da valorização atribuída aos cargos desempenhados, começam já a posicionar-se para os exercer.

Os Directores Executivos entrevistados corroboram estas conclusões. Entre algumas das informações que recolhemos destacamos algumas das afirmações directamente feitas pelos entrevistados:

- "até agora quase todos os professores evitavam o desempenho de cargos alegando que deveriam ser entregues aos mais novos"
- "os professores mais velhos 'fogem' dos cargos; afirmam que professor 'é para dar aulas', os cargos são por isso para aqueles que não gostam da 'sala de aula'";
- que eles "já cumpriram".

Alguns justificam essa rejeição com o cansaço, com limitações familiares decorrentes, do apoio a pais já muitos idosos, de enquadramento dos netos de tenra idade etc.

Face a estes resultados há um conjunto de questões que desde logo se nos colocam e que serão merecedoras num futuro[68] de tentativa de procura de resposta e que se prendem com os pedidos estarem relacionados com o facto de os professores nesta faixa de idade entenderem que estão cansados, que já não tem a energia necessária para o desempenho de certos cargos ou será porque por força da idade que têm não estão disponíveis para se investir em termos pessoais no desempenho desses mesmos cargos.

Os adultos nesta faixa etária podem, também, procurar dar resposta a alguns desafios que se lhe colocam pelo menos porque estes lhe dão a ideia de que continuam a

[68] As alterações do Estatuto da Carreira Docente definiu uma nova categoria – a de Professor Titular, tendo sido muito fortemente valorizado no 1º concurso o desempenho de cargos nos últimos 7 anos. Este simples facto fez alterar a lógica dos professores nos últimos escalões na distribuição de cargos. Antes, o ser mais velho era frequentemente utilizado como estratégia de evitamento de determinados cargos. Aliás, os professores do 10º escalão, que nos últimos sete anos leccionaram nas escolas e que não desempenharam cargos nesses anos não atingiram os 95 pontos, pelo que não acederam à categoria de professor titular. Agora há uma considerável alteração na procura dos cargos pela generalidade desses mesmos professores. Neste novo quadro será interessante compreender se há modalidades diferentes de desempenho de cargos, consoante as razões que levam os professores a procurá-los.

realizar uma certa progressão profissional porque servem para "manter o espírito aberto; cultivar 'o interesse pelo trabalho'; se ultrapassarem; manter uma excelente saúde mental; evitar os momentos vazios" (1984:69).

Face a este tempo, a esta etapa de reflexão, de retrospectiva, o adulto fica de posse de um conjunto de dados importantes acerca da sua vida profissional, das suas escolhas e da direcção ou direcções que a mesma tomou. Tal facto e, até porque o futuro é uma incógnita, vai dar lugar a uma mudança de etapa, e à entrada na *busca de uma modificação de trajectória*.

Porque possuidor deste conjunto de dados sobre a sua vida profissional, o adulto procura agora um reencaminhamento que lhe permita equilibrar as suas escolhas pessoais e as expectativas sociais. Por isso o adulto interroga-se sobre que tipo de modificações tem de realizar – manifestas ou ínfimas – para atingir os seus objectivos

Antes de mais o adulto neste período – dos 48 as 52 anos – apercebe-se que tendo estado num caminho que lhe permitiu chegar ao ponto culminante onde se manteve durante algum tempo está a ver chegado o momento de iniciar a descida desse planalto em que se instalou depois dos meados dos trinta.

Neste período em que o adulto se apercebeu que "está nos confins da juventude e da sabedoria" (Riverin-Simard,1984:77) aprecia tudo o que aprendeu, embora esteja mais velho sente-se jovem por dentro e segundo a autora afirma mesmo que não gostaria de voltar atrás e de ter outra vez 20 anos.

Este é o sub período em que o adulto descobre que está de posse de um manancial de estratégias, de soluções que lhe permitem enfrentara as situações laborais com outra facilidade e até tolerância. É o tempo em que é por vezes chamado pelos outros para, tendo em conta todo o seu saber, servir de conselheiro ou de especialista.

Embora comece a sentir o declínio físico, preocupa-se consigo próprio e com a sua saúde até porque esta é o futuro e manifesta preocupações humanitárias.

Não podendo usar dados concretos, mas apenas a observação que ao longo de uma vida profissional de 30 anos fomos fazendo, é interessante para nós apercebermo-nos como nas escolas portuguesas se vêem os professores destas idades investirem-se por exemplo em campanhas de doação de sangue, em actividades de angariação de fundos –sejam eles monetários ou até de material didáctico – para assistir a obras que revestem carácter humanitário. Um outra observação empírica é aquela que nos alerta para o facto de ser a partir desta faixa etária que vamos encontrar nos diferentes hospitais um conjunto de professores voluntários que prestam ajuda aos utilizadores dos serviços em causa.

Tal como Riverin-Simard diz o adulto que se encontra neste sub período inclui como facto de sucesso na carreira "a realização de acções humanitárias preferencialmente humildes às muito visíveis" (1984:79) pelo que se poderá mesmo dizer que este é o tempo do trabalhador social.

O adulto chegado a esta etapa procede, portanto a alterações subtis e por vezes manifestas das suas responsabilidades profissionais em prol de outras mais pessoais. Pode dizer-se que esta é a etapa , é o tempo em que ele se começa a preparar de forma lenta e calculada para o abandono da vida activa investindo em actividades não já da esfera profissional mas da esfera social.

Tal como anteriormente dissemos o período da circunvolução orbital é o segundo e último período que revolve à volta do planeta trabalho. Riverin-Simard chama-nos a atenção para o facto de este se distinguir do primeiro período pelo facto de neste tempo o adulto pisar terra conhecida . Já não é o tempo da exploração de um mundo

desconhecido e por vezes hostil. Este é o tempo em que o adulto se questiona sobre a sua integração dos acontecimentos profissionais que foi vivendo, sobre a sua percepção e interpretação dos fenómenos que lhe permitiram evoluir profissionalmente no sentido em que evoluiu, sobre a sua capacidade de adaptação e até de juízo crítico no que respeita aos equilíbrios que necessita fazer entre as suas exigências pessoais e as que o meio onde se integra lhe impõem.

O adulto está pronto no final da sua circunvolução orbital para evoluir e alargar os seus horizontes. Ele está pronto para continuar a sua viagem interplanetária em direcção ao planeta reforma. É, portanto, tempo de começar a inflectir trajectórias e de começar a preparar as manobras que lhe permitirão aterrar em segurança no novo planeta. Estamos perante o terceiro período do ciclo de vida profissional do adulto o ***das manobras de transferência planetária***

Da mesma forma que no início da sua viagem a passagem do planeta escola para o planeta trabalho causou algumas apreensões e desequilíbrios esta passagem, esta transferência vai ter também alguns sobressaltos até porque o significado atribuído ao planeta reforma pode ser diversificado – ou é visto como o caminho para a finitude (a morte) ou mais positivamente visto como uma nova possibilidade de realizar outro tipo de actividade.

Este é o período do apogeu da carreira em que existe uma "explosão da identidade profissional numa multiplicidade de interesses" (Dolan, Lamoureux e Gosselin, 1996:360) que possibilitam o alargamento das ofertas do adulto.

Riverin-Simard entende que este período traz ainda consigo um aspecto positivo, de renovação e de evolução o que de certa forma a distingue de Super para quem o período que corresponde a esta nova transferência – o declínio – tem uma conotação mais negativa, mais final e até de desinvestimento.

Para a autora este período de novo se subdivide em três etapas, como já referimos, a saber: a procura de uma saída promissora (53-57 anos); a transferência do campo gravitacional (58-62 anos); enfrentado a reforma (63-67 anos).

A primeira a da *procura de uma saída promissora* é a etapa em que o adulto se interroga sobre se a próxima reforma[69] significa a sua morte.

É, por isso mesmo, o tempo em que o adulto procura definir objectivos mais latos que possam corresponder de alguma forma a uma saída do plante trabalho ideal ou mesmo auspiciosa. Ele procura ainda deixar uma marca da sua passagem empenhando-se fortemente nesse último projecto ou no sublinhar de todas as contribuições que deu para o desenvolvimento da carreira; por outro lado, e porque é importante para si que os outros o reconheçam e reconheçam o valor do seu trabalho, este é o tempo em que procura encontrar uma equipa de seguidores a quem pretende passar a sua herança. Neste tempo o adulto assemelha-se, tal como afirma Riverin-Simard (1984:89), ao comediante que procura terminar o seu espectáculo com um número que de alguma forma resuma todo o show e deixe na boca do espectador o "sabor a pouco" e lhe abra o desejo de ter, ver mais.

O adulto consubstancia neste tempo, nesta etapa, o facto de o trabalho humano se traduzir em múltiplos projectos, que rivalizam em originalidade e diversidade e cujos objectivos se orientam quer para o desenvolvimento do indivíduo, quer para a evolução da sociedade, quer, ainda, para a participação no universo (Riverin-Simard, 2002:308).

Por tudo isto o sujeito empresta uma enorme importância, por vezes até exagerada, à avaliação que os outros fazem de si e da sua carreira mesmo que tenha consciência que eles têm um conhecimento limitado do seu percurso profissional.

[69] Vale a pena ter em conta que o estudo de Riverin-Simard ocorre no Quebéc onde aparentemente não existe uma idade definida para a entrada na reforma enquanto que em Portugal a idade da reforma está agora fixada para os professores dos 2º,3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário para os 40 de serviço e 65 de idade. Por isso é natural que esta fase ou sub período possa nos dias de hoje ser vivida mais tarde.

A procura de uma saída promissora é algo que preocupa o adulto no meado dos cinquenta e que pode revestir uma de três formas de busca: a activa – em que o adulto se apresenta como alguém muito eficaz - ; a calma – em que procura ter um ritmo mais calmo de trabalho e portanto saborear o tempo que lhe resta no planeta - ; a desesperada – em que a saída eminente do planeta do trabalho é vista como uma humilhação, como um desastre.

Lançado que está nesta transferência do planeta do trabalho para o planeta da reforma o adulto tem consciência de que não pertence já nem a um planeta nem ainda a outro. Ele encontra-se no limiar da entrada no campo gravitacional do planeta reforma pelo que estará no sub período denominado *transferência do campo gravitacional* .

Nesta etapa o adulto vê-se confrontado com um conjunto de medos que acabam por atingir todos de uma forma ou de outra. E falamos dos medos das doenças, de que os outros o considerem um "velho", que com a reforma chegue um tempo de menores ganhos económicos.

É o tempo em que se tenta convencer que tem de aceitar a ideia de que vai para a reforma, que tem de se resignar com o passar do tempo e de aceitar que embora sempre tenha sonhado em ser insubstituível afinal não o é. Resta –lhe a consolação de que vão ser precisos alguns colegas para o substituir e fazer todo o trabalho que ele fazia sozinho.

Mas muitas vezes esta transferência de campo gravitacional é feita num estado emocional negativo, o adulto vê-se isolado entre os dois mundos e modifica a sua filosofia geral de vida e procura, no pouco tempo que lhe resta no planeta trabalho, definir objectivos de muito curto prazo. Quanto ao resto procura que as actividades que vai desempenhar sejam actividades que se afastam já da vida activa e que poderá prosseguir no planeta reforma pois, apesar de ter 60, ainda se sente cheio de força e de vigor que muitos não parecem apreciar devidamente.

A relação que estabelece com os outros colegas de trabalho é mais ténue até porque para si tudo a partir daqui é efémero e ele encontra-se numa situação transitória.

E eis que quase sem dar por ela o actor aterra no planeta e se vê *enfrentando a reforma* , isto é na terceira e última etapa deste período.

É a etapa, é o tempo em que o adulto entra verdadeiramente na reforma. Em que depois de trinta e seis, quarenta anos de trabalho se vê perante a circunstância de ter de se adaptar a um novo mundo, o do não trabalho. Em que por vezes tem de enfrentar uma terra inóspita, um ar rarefeito. Este é um sub período que tem algumas similaridades, pela negativa, com o primeiro período o dos 23 ao 32 anos. Em ambos os tempos o adulto enfrenta um novo planeta e sente que ninguém o preparou verdadeiramente para o que vai encontrar. De que lhes servem os conhecimentos, as experiências anteriores, tudo é novo, por vezes inóspito e até violento. Mas se num período existe um futuro que se perfila como o desafio de descobrir uma terra nova e como a possibilidade de deixar a sua marca, para outro o futuro é sombrio, o futuro não tem verdadeiramente futuro porque é a finitude, a morte. O que foi feito, foi feito e já não há tempo para o corrigir ou emendar , nem para deixar a sua marca se entretanto não o fez.

Este é o sub período em que o adulto toma consciência de que quer nos aspectos emocionais, quer nos económicos ou mesmo os interpessoais existem grandes alterações. Sente que os outros duvidam das suas capacidades, que a morte se vai aproximando e por isso sente a necessidade de compensar o fim da actividade profissional com o desempenho de algumas actividades sociais.

O terceiro período do ciclo de vida, da viagem interplanetária é um período fértil em escolha. E fértil em escolhas porque no primeiro sub período – o da procura de uma saída promissora (53-57 anos) – o adulto vê-se confrontado com a redefinição global dos seus objectivos profissionais pois eles vão significar a orientação que vai dar à sua vida e

à sua morte. No segundo sub período – o da transferência do campo gravitacional (58-62 anos) – o adulto enfrenta de novo a necessidade de escolher entre o agarrar-se desesperadamente ao mundo profissional e de certo modo negar que se está a aproximar a passos largos de um novo planeta ou o afastar-se mais ou menos rapidamente do planeta do trabalho. Por último e no terceiro sub período - o do enfrentando a reforma (63-67 anos) – o adulto precisa de escolher um novo caminho a seguir, e a escolha do caminho divide-se entre a possibilidade de se reinventar, de procurar novos campos e áreas de interesse ou de pura e simplesmente resignar-se à sua sorte: a morte.

A abordagem que Riverin-Simard é uma abordagem que nos apresenta a carreira como sendo o resultado de um processo de evolução lento, mas constante, em direcção ao questionamento[70] continuado. É uma visão que pode considerar-se inovador e até abrangente dado que para a autora as varáveis tempo e espaço têm de ser conjugadas e entendidas na evolução lenta mas progressiva que cada adulto vai fazendo ao logo do seu percurso profissional. Evolução que é ao mesmo tempo "caótica e estruturada[71]" (2001:79), mas que leva o adulto a uma definição e actualização permanente do seu Eu profissional.

[70] Os questionamentos de que Riverin-Simard fala têm uma dupla natureza. Por um lado respeitam aos objectivos de vida no trabalho – metafinalidades – e por outro orientam-se para os meios a utilizar para atingir as finalidades – metamodalidades .Cada pessoa , tendo em conta a sua existência e a unidade dessa mesma existência, persegue mais ou menos conscientemente, metaorientações profissionais. (...) Estas orientações que se redefinem ao longo do tempo desenvolvem uma relação simbiótica com a identidade da pessoa e do seu projecto existencial. Estas metaorientações estão em harmonia com a sua personalidade. Elas revelam as mais profundas aspirações do indivíduo e anunciam a orientação global perseguida. As metaorientações profissionais trazem uma lufada de ar fresco ao quotidiano. Elas trazem os sonhos para o primeiro plano" (Riverin-Simard, 2001:84)

[71] Caótica porque é essencialmente marcada pelo movimento dos questionamentos – das finalidades ou das modalidades alternadamente – provocado pelo contexto sócio económico e pelo conjunto de imprevisibilidades que o acompanha. É estruturada porque parece comportar princípios subjacentes similares àqueles que caracterizam a ordem escondida da teoria do caos.

4.2. O ciclo de vida dos professores

Depois de termos analisado a perspectiva de vários autores sobre a problemática do ciclo de vida, com particular destaque para as perspectivas de ciclo de vida profissional de Super e de Riverin-Simard, debruçar-nos-emos agora sobre os estudos realizados sobre o ciclo de vida dos professores já que são estes o objecto do nosso estudo.

O que nos interessa é compreender o modo como o Eu profissional dos docentes se constrói e evolui, tendo particularmente presente que o professor é um ser em construção que se encontra situado num quadro temporal de mudanças, vivendo uma situação profissional plena de interrogações e de paradoxos.

Centrar-nos-emos nos estudos realizados por Berliner, Sikes e Huberman. Reconhecendo que o primeiro estudo realizado em Portugal sobre o ciclo de vida dos professores é da autoria de Cavaco far-lhe-emos, também, alguma referência. Finalmente analisaremos um estudo realizado por Teixeira sobre 1800 professores relendo alguns dos resultados a que chegou na perspectiva que aqui nos interessa, e que não é a da autora.

Para além da perspectiva profissional, o estudo do ciclo de vida dos professores tem ainda a ver com uma visão biográfica ao mesmo tempo que terá a ver com a perspectiva psicológica do lifespan dado que o profissional professor é, na sua maioria, o actor que, nunca tendo saído da escola desde que aí entrou, vai construindo o seu Eu profissional tendo como base as experiências vividas e as relações que estabelece com os pares, os alunos, os funcionários e os pais dos seus alunos.

Como afirma Alves[72] (2001, 73), a vida dos professores deve ser estudado no contexto da vida global uma vez que nele se "testemunha o delicado balanço do compromisso entre o ensino e a vida" o que nos reenvia para uma atenção às interacções desenvolvidas entre indivíduo e situação e pela construção de significações. É neste sentido que Ball e Goodson afirmam que, por definição, as carreiras dos indivíduos são "socialmente construídas e experimentadas ao longo do tempo" (1985:11) e que no caso dos professores a carreira e o ciclo de vida profissional que esta espelha é uma trajectória subjectiva percorrida por cada professor, através de períodos históricos, englobando, simultaneamente, os princípios organizativos próprios e fases distintas.

Huberman e Schapira (1984) apontam o facto de ser importante procurar compreender a forma como o ciclo de vida dos professores evolui, uma vez que, ao longo desta, o profissional professor é confrontado com um conjunto de condutas e atitudes que evoluem, o que provoca mudanças na maneira como os professores fazem e percebem o seu trabalho.

Assim para estes autores não é possível estudar o ciclo de vida dos professores sem ter em conta a formação, a biografia pessoal e o background histórico de cada um dos professores enquanto pessoas que têm uma vida profissional mas ao mesmo tempo têm uma vida pessoal fora da escola, têm uma identidade e uma cultura próprias o que têm um impacto importante no seu trabalho enquanto professores.

Os estudos que desde os anos 70 se têm vindo a desenvolver oscilam por isso entre os planos do desenvolvimento profissional, da construção da identidade profissional e do ciclo de vida. Nos estudos realizados sobre o ciclo de vida dos professores há um conjunto de factores que são tidos em conta como sendo factores que

[72] No entender de Alves (2001) o estudo do ciclo de vida dos professores ocorre tendo em conta três perspectivas de análise: a interaccionista, a funcionalista – em que é evidenciada a importância do processo de profissionalização', na estrutura laboral das sociedades industriais – e a crítica – que articula a análise das representações e das situações, própria dos interaccionistas, com o estudo das normas, valores e competências profissionais, específico dos funcionalistas

influenciam o percurso de cada um dos actores. Assim, factores contextuais[73], pessoais[74] e mesmo incipientes críticos intrínsecos[75] ou extrínsecos[76] são relevados nos estudos que, Berliner, Sikes e Huberman nos apresentam sobre o ciclo de vida dos professores. E isto porque os professores exercem a sua profissão numa área – a da educação – que se caracteriza por ser um processo onde se confrontam o individual e o social, o vivido existencial e as determinantes culturais.

Vejamos pois como estes autores definem o ciclo de vida dos professores.

4.2.1. O ciclo de vida dos professores segundo Berliner

Berliner realizou um conjunto de estudos sobre os professores americanos tendo por base o modelo desenvolvimental de Dreyfus e Dreyfus, que se preocupa acima de tudo com as práticas e a forma como estas mudam e influenciam o percurso de vida dos professores [77]. O autor entende que, estes ao longo da sua vida profissional percorrem um caminho de cinco estádios que os leva de noviços a especialistas. Este caminho que tem como base as práticas e a forma como as emoções vão sendo geridas e extravasadas ao longo do percurso profissional, assenta ainda no facto de a experiência permitir a obtenção de "status admirável" (1994b:1). Mas a discriminação dos estágios, neste autor, centra-se nos primeiros anos de serviço, podendo o estádio mais avançado ser atingido

[73] Por factores contextuais queremos significar o acontecimentos do foro político ou económico
[74] Os factores pessoais são aqueles que se relacionam com momentos específicos da história pessoal, familiar tais como o casamento, o nascimento dos filhos, o divórcio, as doenças familiares
[75] Estes factores estão relacionados de acordo com Alves (2001:78) com opção de entrada na profissão docente, a primeira prática de ensino, os primeiros oito meses de ensino, os três primeiros anos do primeiro emprego, as mudanças do meio da carreira, as promoções e até a pré aposentação
[76] Os factores extrínsecos estão relacionados essencialmente com a ocorrência de acontecimentos históricos e de revisões políticas da educação
[77] Não podemos esquecer que o estudo de Berliner e a sua tipologia correspondem a uma realidade que não é a realidade portuguesa. Este primeiro ano de trabalho para os professores portugueses é para muitos o ano de indução, para muitos o ano do estágio pedagógico sem o qual não têm um diploma académico. Por outro lado neste primeiro ano de trabalho, o noviço é acompanhado por um professor mais velho da escola onde está a estagiar que o ajuda ao longo do ano a adaptar-se, a aprender as regras da profissão. Tal como sabemos não acontece nos Estados Unidos em que não existe uma profissionalização prévia.

por alguns professores aos 5 anos de experiência docente. Outros poderão permanecer sempre em estádios anteriores. A perspectiva é de que quase tudo se joga e revela nos primeiros anos de ensino.

Vejamos então qual, o percurso que os professores tomam desde o primeiro estádio até ao estádio Especialista. A proposta de estádios desta abordagem do ciclo de vida docente admite que a descodificação assim como a intervenção depende do nível de interiorização da realidade das aulas e da escola.

O primeiro estádio - o de *Noviço* - é aquele em que o professor entra como se fosse um " feijão verde, um recruta em bruto" (1994b):1, 2001:74). É o tempo do primeiro ano de trabalho, em que o Noviço vai aprender as regras da profissão, em que as banalidades devem ser discernidas, os elementos da tarefa a pôr em prática etiquetados e aprendizados e um conjunto de regras livres de contexto adquiririas.

Ao aprender a ensinar, o noviço aprende o significado de expressões que fazem parte da gíria da profissão ou seja, palavras como 'questões de enriquecimento', 'reforço', 'dificuldades de aprendizagem' (ibidem).

Ao noviço são ensinadas regras gerais, livres de contexto como 'elogiar as respostas correctas', 'esperar pelo menos três segundos antes de fazer uma pergunta de enriquecimento', 'nunca criticar um aluno' e a velha máxima 'não rir até ao Natal' (ibidem). O noviço deve ser capaz de identificar os elementos e as normas gerais, livres de contexto, antes de começar a ensinar, uma vez que estas são as regras mínimas necessárias para o poder fazer. Neste estádio, que corresponde a um novo processo de socialização em que o jovem professor tem de fazer uma primeira interiorização dos códigos e das normas do universo em que penetra, o professor noviço é solicitado a dar respostas rápidas às múltiplas situações que se lhe apresentam.

O comportamento do noviço tende a ser muito "racional" no sentido em que a racionalização do que se faz, porque se faz, está racionalizado ao nível do consciente; tende também a ser relativamente inflexível e a conformar-se com as regras e procedimentos, sejam eles quais forem, que lhes foi dito que deviam seguir. Nesta fase não se pode esperar uma grande panóplia de competências; só se deve esperar um mínimo de competências (Berliner, 1994b:2). Este é o estádio para apreender os factos e os itens objectivos das situações e para ganhar experiência, ou seja a interiorizar os códigos explícitos e implícitos que regem a vida na escola. É o estádio em que as experiências do mundo real parecem ser bem mais importantes do que qualquer outra informação verbal.

Finalizado este estádio o professor estará em condições de prosseguir a sua caminhada e entrar no estádio de *Iniciado avançado* que corresponde aos 2-3 anos de experiência. Neste estádio a experiência funde-se com o conhecimento verbal. As similaridades entre contextos são reconhecidas e o conhecimento episódico é construído. O conhecimento estratégico é desenvolvido. O contexto começa a "guiar o comportamento" (Berliner, 2001:75).

Tal como o noviço, o *Iniciado avançado*, embora intensamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, não tem ainda um considerável domínio da situação. E isto porque ainda está centrado e absorvido na descodificação do que acontece, a etiquetar e descrever os acontecimentos, a seguir as regras e a reconhecer e classificar os contextos. Ocupado na descodificação e na experimentação de regras que lhe foram transmitidas, não lhe sobra nem energia nem tempo para delinear estratégias pessoais.

Ultrapassados os dois primeiros estádios, ganha que foi um lastro mínimo de experiência, a maioria dos professores[78] atinge o estádio de *Praticante competente* - por volta dos 3/4 anos de experiência - e exibe duas características distintivas. A primeira corresponde às escolhas conscientes sobre o que vão fazer. Os professores definem prioridades e decidem sobre planos a seguir. Têm fins/objectivos racionais e escolhem meios sensatos para os atingir. A segunda é a que lhes permite determinar o que é ou não é importante, saber o que podem esperar e o que devem ignorar tendo em conta a experiência que possuem.

Aprendem a não cometer erros de tempo e de objectivos. Aprendem ainda a tomar decisões sobre o currículo. As instruções que dão são agora mais seguras pois as suas decisões baseiam-se no contexto em que estão inseridos e referem-se a um grupo "particular de alunos" .(Berliner, 1994b):4). Sentem-se mais responsáveis pelo que acontece uma vez que controlam melhor os acontecimentos, seguem os seus próprios planos e respondem de acordo e apenas à informação que escolhem. Têm memórias mais vívidas dos seus sucessos ou derrotas. O seu comportamento não é no entanto "ainda muito rábido, fluido ou flexível" (Berliner, 2001:76).

O estádio IV o do *Proficiente* é o estádio em que a intuição e o know-how se tornam proeminentes (Berliner, 1994b):5). Alguns professores, na opinião do autor em número diminuto e por volta dos cinco anos de serviço - desenvolvem um sentido intuitivo da situação. Partindo da riqueza das suas experiências acumuladas adquirem um reconhecimento holístico das similaridades. O praticante proficiente embora seja intuitivo no que respeita ao reconhecimento de padrões e das formas de saber ainda é analítico e deliberativo no tocante ao decidir o que fazer.

[78] Berliner afirma que nem todos os professores atingem este estádio e que existem mesmo estudos que mostram "que alguns professores permanecem 'fixados' num nível de performance inferior ao do praticante competente" (1994b):4)

É, de acordo com Berliner, o tempo e o lugar dos" grandes jogadores, mas apenas os mestres conseguem atingir o lugar cimeiro de especialista" (Berliner, 2001:76). Por isso mesmo se só uma parte dos professores entravam no nível proficiente, mais diminuto será número dos que ascendam à quinta e última etapa que se atinge a partir dos 5 anos de serviço.

Os três primeiros estádios significam pois que os professores descodificam e reagem às situações baseando-se em processos racionalizados de que o professor está no todo ou em parte consciente. Mas o praticante competente já começa a compreender o que se passa por recurso também à intuição.

No estádio de *especialista*, os professores adquirem uma boa dose de intuição não só para entender o que se passa como também para reagir e estabelecer as respostas apropriadas a dar. Diremos que o nível de interiorização já sendo suficientemente aprofundado, o próprio professor deixa de ter constantemente consciência das várias etapas dos processos de decisão subjacentes às suas reacções.

Têm uma prática fluida como só aqueles que não precisam de se preocupar com a escolha das palavras a empregar quando falam ou com o "lugar onde colocam os pés quando andam" (Berliner, 1994b):5). Parecem saber sempre onde estar e o que fazer no lugar certo, à hora certa.

Os especialistas fazem normalmente coisas que resultam e se tudo corre bem então não precisam de tomar consciência do processo que usam para resolver problemas ou tomar decisões.

Deixam-se ir na onda, raramente parecendo reflectir de forma analítica sobre as suas práticas. O tempo e a prática vivida são de extrema importância pois permitem ao Especialista ter um saber acumulado que o vai levar a ser mais tolerante, mais flexível.

Quando existem anomalias, quando algo falha ou acontece algo atípico introduzem deliberadamente processos analíticos para ajudar a resolver a situação. No caso de tudo correr bem raramente parecem reflectir racionalizar explicitamente sobre as suas práticas.

O estudo de Berliner permite ainda dizer que, no que se refere às rotinas da sala de aula existem diferenças nos vários estádios e na forma como os professores extravasam as suas emoções é também diferente.

Assim, a prática fluida e sem esforço que caracteriza a maior parte das vezes a prática do especialista pode ser devida em parte ao uso que fazem das rotinas e em parte ao tempo e à experiência – contextualizada - que têm da profissão. O autor diz mesmo que quase nenhum professor especialista entrará numa sala de aula sem que antes não tenha "a) compreendido completamente a matéria que vai ensinar; b) planeie uma ou mais actividades para ensinar o conteúdo" (Berliner, 1994b:10). Acresce ainda que neste estádio o professor conhece os seus alunos de três formas distintas: conhece as suas habilidades cognitivas, conhece-os pessoalmente e sabe quais são as expectativas que têm.. Atendendo a estes factos o autor afirma que os professores especialistas necessitam das suas rotinas e que em experiências laboratoriais os mesmos afirmaram a necessidade que têm de impor as suas rotinas e automatizar respostas dos alunos para que haja ordem na sala de aula e possam ensinar da forma como é habitual. A adesão às rotinas por parte de professores e alunos faz com que as aulas pareçam decorrer calmamente

È interessante que Berliner sublinhe a necessidade que os professores têm não só de conhecer bem os alunos com que trabalham mas que também estes os conheçam bem por forma a que as suas aulas decorram dentro da normalidade. E dizemos interessante pois talvez esta seja uma das razões por que em Portugal tenhamos tido manifestações

mais ou menos vivas quer por parte de alunos quer por parte de professores sobre as aulas de substituição. Os professores que se vêem na contingência de ter de substituir um colega ausente, junto de uma turma que não conhecem, mesmo com um plano de aula de uma disciplina que não é a sua, reagem mal[79]-

Uma outra característica fundamental que caracteriza esta etapa é a que respeita ao contexto. De acordo com o autor o poder do especialista reside sobretudo no facto de possuírem uma grande experiência de trabalharem num determinado contexto. E o contexto bem conhecido é o que permite., também que os professores especialistas sintam que podem desempenhar a sua função de forma excelente. Tal facto, pode de acordo com o autor, colocar um problema complexo para os professores especialistas quando arredados dos contextos pedagógicos que dominam[80].

No que respeita ao extravasar de emoções por parte dos professores, Berliner afirma que, quando se atinge um estádio de desenvolvimento de competência o mesmo é acompanhado por uma espécie qualitativamente diferente de emocional idade e de sentido de responsabilidade e que "os especialistas mostram maior emocionalidade acerca dos sucessos e insucessos do seu trabalho" (2001:79).

Em conclusão, segundo Berliner há diferenças nas formas como os professores nos vários estádios de experiência e de especialidade "interpretam os fenómenos da sala de aula" (2001:77).

Estas diferenças acontecem especialmente nos dois primeiros estádios dado que os professores têm ainda falta de experiência e portanto têm mais dificuldades na

[79] Todos nós temos conhecimento dos relatos que nos chegam das diferentes escolas dos professores que estando na sala dos professores ao segundo toque correm a refugiar-se na casa de banho para não serem encontrados pelos funcionários que os vêem buscar para fazerem as substituições, daqueles que não atendem o telefone interno da sala dos professores para evitarem ser chamados.

[80] Este pode ser um factor que nos permite compreender porque é que os professores dos agrupamentos verticais reagiram mal à possibilidade de terem de trabalhar com alunos de um nível de ensino diferente daquele a que estavam habituados para que fosse possível dar cumprimento ao disposto sobre o prolongamento de horário no 1º ciclo.

interpretação dos acontecimentos o que os faz despender uma quantidade mais elevada de energias.(Berliner, 1994b):3).

Pelo contrário no estádio especialista, os professores têm maior capacidade do que aqueles que têm pouca experiência de discernir o que é importante na sala de aulas pelo que parecem demonstrar despender menos esforços na procura de soluções dos problemas e confiar mais na experiência acumulada.

4.2.2. O ciclo de vida dos professores segundo Sikes

O ciclo de vida, na abordagem de Sikes é substancialmente diferente da de Berlinger, nomeadamente por a discriminação das fases não se limitar aos primeiros anos da carreira.

Sikes realizou, no Reino Unido, um estudo que tenta mostrar as ligações existentes entre os factores envelhecimento[81], desenvolvimento profissional e identidade através do uso do "método história de vida". Para tal a autora analisou as histórias de vida de cerca de 48 professores cujas idades variavam entre os 25 e os 70 anos. A sua amostra era assim constituída por um grupo de professores do ensino secundário, por homens e mulheres, por professores das artes e das ciências, reformados, no meio da carreira e no início. (Sikes, 1985:27)

Para a autora, embora os estudos que foram sendo realizados, e que se preocuparam com aspectos diversos como experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, se tenham revelado de primordial importância, nenhum deles abordou o facto de os professores se encontrarem numa

[81] Sikes afirma mesmo que o factor envelhecimento é um dos factores que assume particular e crescente importância para a "cultura, ética e resultados das escolas" (1985:27) e que a idade e o envelhecimento são ao mesmo tempo "uma experiência única e universal e como tal são importantes fontes de identidade pessoal e social" (ibibid:28).

"posição única" (ibid:28) por trabalharem como uma geração[82] que tem uma idade fixa da qual eles se vão inexoravelmente "afastando cada vez mais" (ibidem).

Tendo em conta todos estes aspectos e ainda o facto de que a "estrutura de vida se desenvolve através de uma sequência (de eras) relativamente ordenada durante os anos que correspondem à idade adulta" (Sikes,1985:29) a autora define cinco fases na evolução do ciclo de vida dos professores,

Assim na **primeira fase**, a que corresponde ao tempo que medeia os 21 e os 28 anos, os professores entram no mundo adulto e têm um conjunto de oportunidades de explorarem um sem número de opções mesmo as que correspondem ao exercício de outras profissões.

É o tempo e o lugar de experimentar, é o tempo do não compromisso definitivo, da escolha entre o ficar e o partir[83].

É o tempo e o lugar de construir uma nova relação de pertença à organização escola – de aluno passa a professor – , uma nova relação diferente com todos os que com ele fazem a escola. É o tempo e o lugar das relações complexas, vínculos múltiplos com estruturas já organizadas – grupos de professores, hierarquias funcionais, alunos, pais, entre outros.

Os professores demonstram, aqui, a preocupação de aprenderem a profissão, com especial incidência para a manutenção da disciplina (Sikes, 1985:31) sobretudo quando

[82] Por geração Sikes entende o grupo de indivíduos que num determinado espaço de tempo partilha uma cultura e experiências semelhantes. Segundo a autora passamos de uma reacção para outra de acordo com um conjunto de influências extra e intra pessoais que nos fazem sentir que já não é apropriado ou confortável, física e psicologicamente partilhar e participar em certas actividades culturais (1985:28). Tais saltos de geração para geração permitem que, em termos das relações que se estabelecem no trabalho, os professores mais velhos assumem nas sua relação com os professores mais jovens o papel de pais. Este aspecto reenvia-nos de imediato para a forma como Berne descreve o tipo de transacções comunicacionais que ocorrem entre os actores e que podem revestir o carácter de criança, adulto ou de pai (2006).

[83] Cole (1985:102) e Nias (1985:117) tal como Sikes dizem-nos que os professores que se encontram no início da carreira enfrentam situações desencorajantes, pressões múltiplas que os podem levar ao desencanto e portanto à decisão de abandonar a profissão.

se encontram perante um conjunto grande de crianças. E tal acontece porque são jovens e por isso lhes falta a autoridade natural que a idade confere.

Assim, o conselho mais usual é o de começarem apresentando-se como professores "muito severos, firmes e até distantes" para depois de se terem estabelecido como professores que não permitem "balbúrdia" poderem aligeirar um pouco e aproximar-se dos alunos de uma forma mais ligeira e amigável (ibidem:32).

Um outro aspecto que preocupa os professores nesta etapa, neste tempo é o domínio da matéria que leccionam. Esta é uma área em que os jovens professores parecem sentir-se à vontade. Normalmente têm um gosto especial pela matéria que ensinam e esta transmite-lhes um sentimento de segurança. É um dos aspectos que lhes permite construir a sua identidade profissional.

Este é ainda o tempo , a etapa em que os jovens professores aprendem e experimentam as suas práticas pedagógicas e fazem-no quer através da observação das práticas dos professores mais velhos ou porque tentam pôr em prática os modelos dos seus antigos professores.

É também através da observação dos seus colegas mais velhos que o jovem professor aprende os códigos de conduta apropriados sejam eles códigos de conduta formais ou informais[84].

Este é o tempo e a etapa em que os professores se sentem ainda perto ou mesmo parte da geração dos seus alunos o que pode ser vantajoso para o jovem professor, pois permite-lhe partilhar os seus alunos gostos, interesses e assim compensar a falta de autoridade controlando os alunos através da proximidade.

Este é o tempo, a etapa em que o processo da socialização profissional ajuda os professores a experimentarem novas técnicas. Para além desta aprendizagem, os

[84] Porque a maioria das escolas possuem códigos de conduta informais e portanto particulares, os professores ao mudar de escola vêem-se muitas vezes confrontados com códigos diversos o que os pode colocar em situações que podemos denominar, no mínimo, de embaraçosas.

professores compreendem rapidamente que, por vezes, devem evitar falar dos seus problemas na sala dos professores dado que essas conversas não se destinam genuinamente a ajudá-los a ultrapassar os seus problemas mas são vistas como puras anedotas. Muitas vezes os "relatos de turmas terríveis e alunos horríveis não passam da ponta do icebergue"[85] (Sikes:1985:37) que contados de uma forma ligeira e até humorística na sala dos professores, servem para perceber que os outros professores já tiveram problemas semelhantes aos seus e portanto traduzem-se num sentimento de segurança. Os professores desta fase aprendem a integrar-se no grupo dos jovens professores e aí encontrar o lugar de que necessitam para partilhar experiências e informações sobre os alunos.

Estes grupos de jovens professores servem uma "função catárquica terapêutica" (ibidem:39) pois permitem-lhes não apenas o criticar os professores mais velhos e já fora de moda mas também estabelecer relações sociais.

O tempo, a etapa que se segue, a que corresponde à **segunda fase** entre os 28 e os 33 anos, é a etapa do compromisso, da crescente responsabilização e torna-se importante definir "uma base estável e encontrar um plano, uma estrutura de vida para o futuro" (Sikes, 1985:44).

Se no período anterior a questão do género não era relevante o mesmo não acontece nesta etapa. E não acontece dado que, segundo Sikes, este é o tempo da viragem para as mulheres. É o tempo dos 30 anos[86] em que as mulheres sentem que têm pouco tempo para decidir se vão ter filhos ou não. É ainda o tempo em que

[85] E não passam da ponta do icebergue porque preferem guardar para partilhar com aqueles em quem confiam totalmente o que verdadeiramente os preocupa.
[86] Convém relembrar aqui que o tempo em que Sikes realizou o seu estudo era o dos anos 80. Hoje no século XXI as mulheres com trinta anos não se sentem ainda muito pressionadas pelo facto de terem de decidir já se vão ou não ter filhos. Hoje em dia é frequente que se constitua família a casa dos 30, mesmo do 40 e há muitas mulheres que escolhem ter filhos no final dos 30, início dos 40.

especialmente para as mulheres podem surgir situações conflituais entre a sua situação enquanto mãe-esposa-dona-de-casa e mesmo de filha e o exercício da profissão

É o tempo em que as questões económicas se tornam mais relevantes não só porque os professores foram constituindo famílias mas também porque sentem que é tempo de progredirem na carreira e de receberem a respectiva compensação pelo trabalho desempenhado.

Este é o tempo das grandes decisões, ficar ou partir. É o tempo em que os professores se sentem mais confiantes e capazes de assumirem responsabilidades, mas é também o tempo em que se começam a distanciar dos alunos pois transitam de uma geração para outra e deixam por isso de estar próximos deles em termos de idade.

Este é o tempo e a etapa em que os trabalhos de gabinete são mais apelativos. No entanto este é, também, o tempo e a etapa em que os professores se sentem mais à vontade na sala de aula sentindo que já não necessitam de ser ou de parecer tão rígidos ou distantes.

É o tempo, em que o professor se autonomiza, em que desenvolve e experimenta as suas ideias e portanto se independentiza do que lhe foi ensinado ou até aconselhado. Alguns sentem-se mesmo mais interessados no desenvolvimento curricular e na inovação e é normal que se sintam mais interessados pelos aspectos pedagógicos do que propriamente pela matéria que leccionam.

De acordo com Sikes isto é, tanto mais visível, quanto os professores que leccionam áreas científicas sentem que o que aprenderam na sua formação inicial se vai tornando obsoleto. Assim e porque lhes é mais difícil "manter uma identidade de especialista especialmente no mundo fora da escola" (1985:47) uma vez que isso implicaria a necessidade de se actualizar constantemente, de ser posto à prova no que respeita à sua evolução profissional, ser 'professor' oferece uma alternativa que lhes

permite manter o reconhecimento de especialista, no mínimo porque se preocupam com os aspectos pedagógicos, com as relações que estabelecem com os alunos e com os outros.

A **terceira fase**, a que medeia entre os 30 e os 40 anos, é o tempo, é a etapa da instalação, é a etapa em que os professores se sentem no topo e em que enfrentam duas grandes tarefas. A primeira que corresponde ao encontrar o seu lugar, o seu "nicho na sociedade" (Sikes, 1985:48). Este lugar que procura é o lugar em que o professor se vai sentir como um membro útil à sociedade até porque está em condições de desenvolver ao máximo as suas competências profissionais. A segunda tarefa é a que respeita aos esforços que desenvolve para progredir tendo em conta que tem um calendário mais ou menos apertado.

De novo nesta etapa se espera que homens e mulheres possam ter opções diferentes. Elas mais preocupadas com o facto de serem esposas e mães, o que pressupõe, desde logo, que a carreira tem uma importância secundária enquanto que para eles a carreira será prioritária e desenvolverão todos os esforços para nela poderem progredir.

Este é o tempo e o lugar para o burn out, ou para o interesse com e pela direcção das escolas que pode ser o resultado da vontade que têm de se afastar das salas de aula. Aqueles que, no entanto, optam por continuarem o trabalho directo com os alunos fazem-no muitas vezes para mascararem o medo que têm de não serem bem sucedidos na progressão da carreira[87].

É o tempo dos altos compromissos em termos financeiros e pessoais - o casamento, os filhos, a casa , os amigos – o que os pode levar a considerar a profissão professor como uma profissão que vale a pena e interessante ou pelo contrário pode

[87] Convirá aqui ter em conta que o estudo realizado por Sikes foi feito no Reino Unido e que o desenvolvimento da carreira dos professores passa pela transferência destes para carreiras administrativas o que é normal nos sistemas anglo-saxónicos muito diferentes do sistema português.

levá-los a transformarem-se nos desiludidos de que fala Cole (1985:98)[88], aqueles que, tendo eventualmente entrado na profissão com um optimismo inquestionável, se sentem agora desiludidos, abandonados e com a sensação de que qualquer que seja a sua intervenção nada se alterará.

A relação dos professores desta faixa etária com os alunos alterou-se definitivamente. Já não pertencem à faixa, à geração dos seus alunos.

Este é o tempo, a etapa em que os professores começam a comparar os alunos de hoje com aqueles que tiveram no início das suas carreiras.

Este é o tempo, a etapa em que começam a comentar de forma negativa os comportamentos, as atitudes, as posturas dos seus alunos.

Mas este tempo, esta etapa não é apenas uma etapa em que a relação com os alunos parece azedar-se. Pelo contrário a disciplina torna-se mais simples de obter dado que, com o avanço da idade, os professores ganham uma autoridade natural, a relação com os seus alunos é uma relação de cariz mais parental, mais relaxada e mais natural.

Os professores tornam-se mais próximos do que entendem ser o "bom professor" (Sikes, 1985:50).

A **quarta etapa,** descrita por Sikes, situa-se entre os 40 e os 50 ou 55 anos.

É nesta fase que o desapontamento se pode instalar.

Fullan e Hargreaves (2000:55) consideram ainda que a desilusão e o desapontamento tendem a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira do docente.

Estas emoções, por sua vez, dependem substancialmente das experiências particulares que os professores desta faixa etária tiveram e do modo como as suas

[88] Cole afirma que podem identificar-se três categorias de professores de acordo coma implicação que estes demonstram na profissão: inovadores, conservadores e desiludidos , sendo mesmo possível que em diferentes momentos possam alternar de categorias. Esta visão de Cole reenvia-nos para a visão que Thévenet veicula quando analisa, à luz da implicação, a forma como os indivíduos estão nas organizações – missionários, mercenários ou demissionários

escolas os trataram. Em certa medida, o envelhecimento é um processo cultural de aprendizagem, de interpretação da forma como os outros vêem e interagem com aquele que vai avançando em idade.

Esta etapa é uma etapa que pode ser tão traumática quanto a fase da adolescência (Sikes, 1985:52) uma vez que é uma fase de transição, uma fase em que os professores avaliam a sua vida profissional e a sua vida pessoal, uma fase em que se procuram os aspectos que poderão ainda ajudá-los a conseguir concretizar os objectivos que definiram.

É a fase em que se atinge a maturidade e em que os actores assumem a sua mortalidade.

Este é um tempo e uma etapa que se aproxima do que anteriormente dissemos em relação à etapa da Manutenção de Super ou da busca afanosa de uma modificação de trajectória e da entrada no período das manobras de transferência planetária de que nos fala Riverin-Simard.

A relação com os alunos tende a ser totalmente serena pois a autoridade natural está completamente estabelecida mas é também o tempo, a fase do choque de perceber que os colegas mais jovens têm a idade dos seus próprios filhos e que se transformaram naquelas figuras em que procuraram apoiar-se ou que rejeitaram no tempo em que eles eram os jovens professores .

E se o descobrir que envelheceram pode provocar o choque do encontro com a realidade este é, também, o tempo em que os professores são reconhecidos como sendo os guardiães dos costumes, das regras, da tradição, são os professores responsáveis com quem se pode contar e que são a espinha dorsal da escola.

A **quinta fase** de Sikes que ocorre entre os 50-55 anos ou mais, e que corresponde à passagem do planeta trabalho para o planeta reforma, de que fala Riverin-

Simard, é o tempo do declínio da energia e do entusiasmo, da preparação para a reforma que parece cada vez mais apelativa.

É o tempo em que os professores se sentem mais libertos das pressões da disciplina e das atitudes até porque a sua experiência os levou a formar a opinião de que "as trivialidades não são importantes, o que é importante é o que os alunos aprendem" (Sikes, 1985:54).

Este é o tempo e a fase em que os professores são bem conhecidos na sua escola – até porque já devem ter bastantes anos de serviço prestados na mesma escola -, a sua reputação precede-os o que tanto pode ser uma sensação positiva como, ao mesmo tempo, e às vezes, dar-lhes a ideia de que estão velhos.

A relação que mantêm com os seus alunos é cada vez mais distante. E mais distante porque a diferença etária é já muito grande – aos alunos até lhes custa a acreditar que algum dia aqueles professores foram novos, tiveram a sua idade. No que respeita à relação que estabelecem com os colegas mais novos ela pode encerrar uma atitude de rejeição da parte destes – não podemos esquecer que como a autora nos disse já estes professores estão próximos da idade dos alunos e portanto ainda longe da idade dos seus colegas mais velhos – para com eles. E tal pode acontecer especialmente se os professores mais jovens sentirem que os mais velhos têm um grande poder de controlo e que por força desse poder são capazes de os impedir de fazer o que desejam.

É o tempo e a fase de sentir que afinal valeu a pena ser professor, de que as recordações que se tem da profissão são recordações que lhes provocam satisfação especialmente quando encontram os antigos alunos e descobrem que são bem sucedidos.

A construção da identidade profissional dos professores é pois um processo complexo e sinuoso que é influenciado por factores biológicos, psicológicos e de interacção com os outros, sejam eles os colegas ou os alunos.

4.2.3. O ciclo de vida dos professores segundo Huberman

Apresentamos, de seguida, a perspectiva de Huberman sobre o desenvolvimento da carreira de professores do ensino secundário.

Huberman, para realizar a análise do ciclo de vida dos professores, optou por uma perspectiva[89] enquadrada na "intersecção das abordagens psicológicas e psicossociológicas" (1989b:19) da carreira, dado que, para o autor o desenvolvimento de uma carreira é um processo, e não uma série de acontecimentos. E porque é um processo pode, para uns, ter um desenvolvimento linear enquanto que para outros pode apresentar "altos e baixos, regressões, becos sem saída, declínios, descontinuidades" (1989 a:6), não existindo "um modelo linear e monolítico mas antes tendências centrais" (1989 a:8).

Ao ter em conta o percurso cumprido por cada professor, Huberman (1989b) considera que a forma como cada um se apercebe dos diversos momentos da carreira é diferente e que por força dessas diferentes percepções – positivas, negativas, lineares ou com circunvoluções - o trabalho na sala de aula sofre influências também elas de vária ordem em que o próprio comprometimento profissional do professor é afectado.

O conceito de carreira tem, para o autor, várias vantagens. Antes de mais permite comparar pessoas que exercem diferentes profissões, é mais focalizado, mais restrito que

[89] Segundo Huberman (1989 a:6 e 1989b:20) na literatura clássica podem delimitar-se séries de "sequências " ou "maxiciclos" que atravessam não só as carreiras de diferentes indivíduos que exercem a mesma profissão mas também de pessoas que exercem diferentes profissões. Isto não quer dizer que todos vivam as mesmas sequências pela mesma ordem nem que todos os membros de uma profissão as vivam a todas.

As sequências de exploração e de estabilização, são supostamente vividas no início da carreira. A exploração consiste numa escolha provisória, no tentar "fazer de tudo um pouco" na profissão, no experimentar um ou mais papéis. Se a fase for globalmente positiva, aborda-se uma fase de estabilização ou comprometimento na qual a pessoa se centra no domínio das facetas do trabalho, na pesquisa de um sector de escolha ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatório e para muitas nas tentativa de obter papéis e responsabilidades mais importantes, prestigiantes e lucrativos.

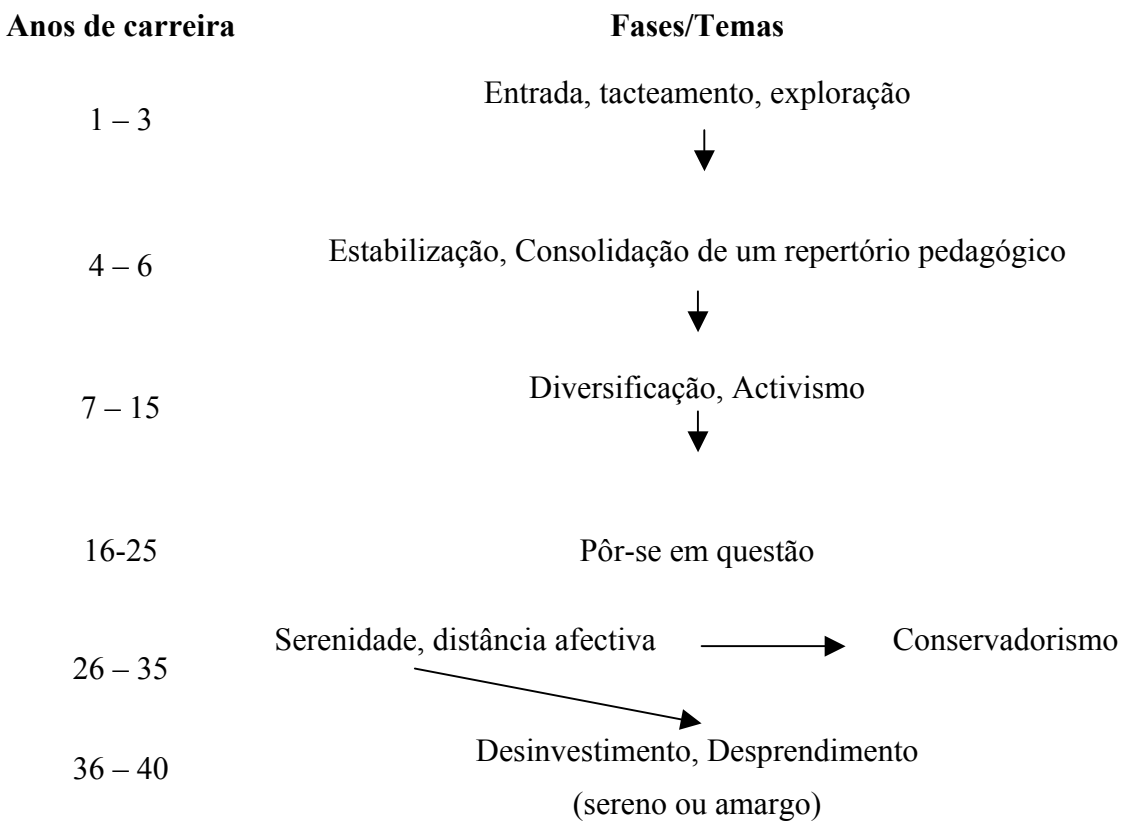
o estudo de vida de uma série de indivíduos. Além disso contém em si mesmo uma abordagem psicológica e sociológica.

Com efeito, ao estudar-se a carreira e o ciclo de vida através da abordagem da carreira está-se a estudar o percurso de uma pessoa numa organização – ou numa série de organizações – e, portanto, a tentar compreender como as características dessas pessoas influenciam a organização ao mesmo tempo que são por esta influenciadas.

A fim de estudar o ciclo de vida dos professores Huberman vai apresentar um modelo esquemático que, em sua opinião, não deixa de ser um modelo "especulativo" mas que preconiza uma fileira de alguma forma "única" que se inicia no momento da entrada, do tacteamento, da exploração da profissão e que segue todo um percurso até à fase da estabilização seguida de ramificações múltiplas no meio da carreira que termina com a saída para a aposentação.

Mas para que melhor possamos compreender a perspectiva de Huberman observemos o esquema do percurso temático que desenvolveu:

Esquema do percurso temático do ciclo de vida professor



Fonte Huberman, 1989 a :8, 1989 b :23 e 1992

O **primeiro estádio** ou sequência é o da entrada na carreira e que se caracteriza por englobar os professores desde a sua entrada até aos "2-3 anos primeiros de ensino" (1992:39).

Este primeiro estádio – *o da entrada na carreira* - é o tempo em que os professores sofrem a primeira confrontação com a complexidade da profissão, em que os sonhos que se construíram sobre a profissão são postos à prova e por vezes até desfeitos.

As dificuldades que surgem ao nível das "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 alunos que criam problemas, com

material pedagógico inadequado" (ibidem) são, pela primeira vez, enfrentadas e dão origem talvez à primeira crise de identidade do profissional.

É o lugar e o tempo da sobrevivência e da descoberta, é o lugar e o tempo da exploração.

E é o tempo da sobrevivência porque é o tempo em que o professor acabado de formar e que inicia a sua carreira vive o choque com a realidade em que tacteia o caminho, em que se preocupa consigo próprio, em que se confronta com a diferença entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula.

É ainda o tempo da descoberta que se traduz no entusiasmo do início, da experimentação, do orgulho de ter finalmente a sua turma, os seus alunos, o seu programa e de fazer parte do corpo de uma profissão constituída.

Esta é a fase da exploração[90] que "reagrupa as variantes e as determinantes destes dois aspectos que se encaixam na socialização profissional" (Huberman, 1989 a:7)

É, ainda, o tempo e o lugar dos primeiros passos da socialização profissional - iniciando-se nesta etapa - que cada um de nós sofre ao longo da sua vida de trabalho e que vai influenciar a construção da identidade profissional.

É o tempo ou o estádio que se assemelha ao descrito por Berliner nas fases de Noviço e de Iniciado Avançado ou de que Sikes nos fala como sendo o da primeira fase.

O **segundo estádio** de que nos fala Huberman – *Estabilizaçã*o -, e que se desenvolve entre os quatro e os seis anos, será o da estabilização que se caracterizará pelo compromisso, pela assunção da profissão, pela assunção de se ser professor.

É a fase do comprometimento definitivo (quer do indivíduo quer da instituição), da libertação de uma observação Rígida, da pertença a um grupo de pares, e no que

[90] Exploração que para Huberman se caracteriza pelo facto consistir numa escolha provisória, num investigar dos contornos da profissão, a experimentá-la através do desempenho de um ou mais papéis. (1989b:21)

respeita aos parâmetros pedagógicos propriamente ditos, da consolidação de um repertório de base no seio da turma.

É o tempo e a fase de um maior à vontade, da "détente" (Huberman, 1989 a:7), do conforto psicológico acrescido.

É este, portanto, o momento, o lugar em que o professor assume a sua identidade profissional.

Até aqui outras hipóteses de profissão poderiam ainda fazer parte do seu leque de escolhas de vida profissional mas a sua opção é feita nesta fase, deixa-se a adolescência e dá-se a verdadeira entrada na idade adulta.

É o lugar da consolidação .

O profissional sente-se confiante, mais confortado, o que lhe permite construir projectos de futuro, definir claramente os seus objectivos , enfrentar situações mais difíceis com o ânimo e com a confiança de ser capaz de as resolver.

É o lugar do dizer, do reconhecer de um estilo próprio, do estar à vontade, é o lugar da consolidação pedagógica, da assunção da identidade profissional social professor.

E se este é espaço da consolidação, a fase seguinte – **a terceira** - a da *diversificação*, a que ocorre entre os sete e os quinze anos, é a fase da afirmação, da experimentação, do crescimento profissional e até pessoal.

Para Huberman esta é a fase em que os professores se lançam "numa pequena série de experiências pessoais" em que diversificam o material pedagógico, em que experimentam novos modelos de ensino, em que diversificam "os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa" (1992:41) em que estão prontos a enfrentar o desconhecido, a mudança, em que estão ou são mais flexíveis.

É o tempo da majoração pessoal da sua contribuição e do seu impacto na sala de aula enquanto que, para outros, esta é uma fase de investimento institucional. Uma vez estabilizada a pessoa está em condições de atacar as aberrações do sistema que reduzem o impacto virtual na sala de aula. Nesta fase pode desenvolver-se uma procura activa de responsabilidades de coordenação – o que introduz a problemática da ambição pessoal – ou de novos desafios, o que daria resposta a uma das preocupações que emergem, a de fugir à "rotina" (Huberman, 1989 a:7).

É o tempo o lugar dos desafios e das respostas a esses mesmos desafios.

É um novo lugar e tempo de crise, é o lugar de uma nova construção, de um enjeitar ou assumir de modelos, de práticas, de desenvolvimento de actividades partilhadas com os outros membros do grupo de pertença.

É o lugar e o tempo da consolidação dessa pertença, é o tempo da consolidação da identidade profissional.

Identidade profissional que se constrói nas crises que vão acontecendo na história de vida de cada um dos actores e dos grupos de pertença e de referência em que se inserem.

Por força de todas as experiências, de todos os desafios enfrentados, das crises vividas, de acordo com Huberman, um momento chegará em que o profissional professor se questiona, se põe em causa[91].

É um tempo e uma fase que apresenta origens e características mais fluidas .

Os sintomas que a caracterizam podem ir desde um ligeiro sentimento de rotina a uma verdadeira crise existencial face ao prosseguimento na carreira.

A **quarta fase**, a do *pôr-se em questão*, entre os quinze e os vinte e cinco anos, será, de acordo com o autor, uma fase que se reveste de "múltiplas facetas" (1992:43).

[91] Huberman entende que. "não há indicação de que todos os professores passem por esta fase, especialmente as mulheres" (1989 a:7)

Múltiplas facetas que poderão ir da monotonia, da rotina, ao desencanto. Que poderão levar o professor a deixar de ter uma implicação missionária e passar a ter uma implicação demissionária[92] que poderá levar o professor a deixar de ser o inovador a passar a ser o conservador ou até o desiludido[93] .

A fase seguinte – **a quinta** - a que se reporta ao tempo que medeia entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos, *a fase da serenidade e distanciamento afectivo,* será marcada por momentos de grande calma e de aceitação do exercício profissional.

Este é um tempo e um espaço que pode ser visto acima de tudo como um estado de alma, as pessoas sentem-se menos enérgicas, até menos investidas, mais distendidas, menos ansiosas face aos problemas normais da classe. Esta é a fase do distanciamento afectivo crescente em relação aos alunos, distância esta criada essencialmente pelos próprios alunos.

O professor nesta fase aceitará e não se sentirá vulnerável às críticas que possam surgir. Já se aceitou tal como é, "nada mais tem a provar" (Hubermann, 1992:44), está no momento, no lugar do balanço da actividade que desenvolveu ao longo da carreira.

É, portanto, chegado o tempo de pesar o que foi feito, de ver o que falta fazer, de decidir sobre o que não foi feito e não haverá tempo para fazer, de redesenhar objectivos, de construir novos projectos talvez mais modestos agora. É o tempo da quarta fase de que nos fala Sikes.

---

[92] Thévenet (1990: 43-46).ao referir a forma como os indivíduos se implicam e aderem às organizações a que pertencem utiliza a tipologia, missionário, mercenário e missionário para caracterizar as posições que podem ser assumidas quando se ultrapassa a linha crítica da convergência entre adesão e oportunidade. Assim o missionário é para o autor aquele que tem uma forte adesão aos valores e não se preocupa com as oportunidades; o mercenário é aquele que está na organização apenas pelas oportunidades que esta lhe oferece e o demissionário é aquele que não tem nem adesão aos valores , nem oportunidades. Talvez já tenha tido adesão aos valores e oportunidades mas entretanto perdeu-as e desiludiu-se. Está muitas vezes na organização numa posição de presentismo contemplativo.

[93] A tipologia inovador, conservador ou desiludido é utilizada por Cole (1985:98) quando se refere às formas de estar dos professores ao longo da carreira.

É o tempo da reconciliação consigo e com os outros, é o tempo de começar a desinvestir. É o tempo em que o professor descobre que a relação que tem com os seus alunos não é já a de irmão ou irmã, mas sim de mãe ou de pai.

É o lugar e o tempo em que por vezes o professor se descobre já como "o emigrante do tempo" (Mead, 1979: 86) em que descobre que os seus alunos possuem capacidades de utilizar e de lidar com os fenómenos por exemplo das novas tecnologias de informação e comunicação que ele ou ela já não domina[94].

É o lugar que antecede para muitos a fase ou sequência do conservantismo[95] ou das lamentações, que os torna 'saudosistas' dos tempos em que tudo era diferente, em que os alunos pareciam mais motivados, em que o seu comportamento era menos indisciplinado, em que não existiam tantas mudanças a serem impostas pelo Ministério.

A **sexta fase**, que corresponde aos últimos anos da carreira é a fase da prudência, do dogmatismo, da rigidez, das resistências à mudança, da nostalgia do passado. É o lugar ou o tempo do *desinvestimento/desprendimento*.

É o tempo do desprendimento, da interiorização acrescida do fim da carreira. A postura geral é relativamente positiva, as pessoas desprendem-se progressivamente, sem rancores, do investimento profissional para consagrarem mais tempo a si próprios, aos

[94] Ainda poderemos evocar este sentimento de ser emigrante no tempo de que nos fala Mead quando nos referimos por exemplo às relações que ocorrem entre os professores mais velhos e os professores mais novos nas escolas portuguesas. E tal pode ocorrer uma vez que os professores desta faixa etária – 50-60 anos - terão feito uma parte substancial, se não total da sua formação antes do 25 de Abril. O que em termos de Educação em Portugal, nos parece ser quase semelhante ao que aconteceu após a II Guerra Mundial com a abertura ao mundo, com o deixarmos de estar "orgulhosamente sós". A mudança foi radical, e muitos destes professores mais velhos de alguma forma se tornaram pioneiros, desbravadores de território desconhecido, eles enfrentam e vivem num novo mundo, com novas regras, mas com as velhas estratégias de antes. Tal como Mead afirma eles "não tinham guias para o presente, nem modelo para o futuro" (1979:86). O mesmo não acontece com os professores mais novos, estes realizaram todo o seu percurso escolar numa escola que se pretende democrática e de massas. Eles são aqueles que vêm depois dos pioneiros que os têm como modelos para aceitar ou rejeitar, que não sabem, não experimentaram como era a escola do antes.

[95] Segundo Huberman em alguns estudos surge a questão da existência de uma fase entre os 50-60 anos durante a qual um número considerável de professores se torna "resmunguento", em que se queixam da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educativa e dos seus colegas mais jovens e de que no seio deste grupo existe ainda a tendência de acreditar que as mudanças raramente levam a uma melhoria do sistema, por isso ela pode ser conhecida como a fase , o tempo do "conservadorismo ou dos queixumes" (Huberman, 1989 a:.7)

interesses externos ao trabalho e a uma vida social mais reflexiva, isto é mais filosófica. E quando a postura é esta, positiva estaremos perante um tempo que se vai pautar por ser sereno. Se pelo contrário a postura for negativa, se houver ressentimentos em relação ao necessário desprendimento então é possível que as pessoas enfrentem um tempo amargo

Desinvestimento ou demissão, demissão do seu papel de inovador, de construtor de projectos de futuro.

O futuro está presente na reforma.

É o lugar de preparação para a passagem a uma nova fase da sua vida, fase em que o trabalho tal como foi conhecido durante toda uma vida vai deixar de existir.

É o lugar e o tempo de procura de novos interesses, de olhar para si, de olhar para aqueles que os rodeiam e que não são apenas os que pertencem ao grupo que exerce a mesma profissão, que desenvolve o mesmo trabalho, que partilha ideais, valores, culturas, práticas.

É o tempo ou o lugar da transferência do campo gravitacional de que fala Riverin-Simard.

É o lugar e o tempo do descomprometimento. Da libertação da profissão, de uma nova crise de identidade: aquela que o fará ver-se mais como um elemento de um grupo que partilha ideias , valores, culturas e acima de tudo recordações de um tempo de uma vida de trabalho comum.

Resta-nos dizer que o ciclo de vida dos professores é um continuum espaço temporal onde eles, actores adultos únicos e distintos, constroem na relação com os seus pares, os alunos, os funcionários e os pais, uma identidade profissional.

Por isso mesmo temos de novo de recordar o que Huberman afirmou quando reflectiu sobre o caminho que cada um segue ao longo da carreira na tentativa de

construir um modelo universal em que fosse possível encaixar o ciclo de vida profissional de cada um. Para o autor não existe "um modelo linear e monolítico" em que cada um de nós está etiquetado e se pode encaixar de acordo com a idade que tem ou o tempo de serviço que cumpriu. Para Huberman., com quem partilhamos o entendimento o que existe são "antes tendências centrais" (1989 a:8) que nos podem ajudar a compreender o que se passa no ciclo de vida profissional dos professores, mas temos de ter em conta que nenhuma pessoa encaixa totalmente num modelo porque todas e cada uma têm percursos de vida pessoal, experiências, vivências, histórias e estórias que se vêm entrosar na sua construção da carreira. É ainda o autor que nos lembra que "embora os estudos empíricos demonstrem que isto é o que acontece com a grande maioria do público em apreço no entanto estes estudos não representam a totalidade dos membros de uma profissão". (1989b:21) ao que nós acrescentaríamos que nem sequer um modelo global e preciso que possa servir de molde à carreira dos professores.

4.3. . O ciclo de vida dos professores portugueses

E se para os professores estudados por Berliner , Sikes ou Huberman é possível testemunhar um compromisso entre a vida e o ensino, é possível constatar que a carreira e o ciclo de vida espelham as trajectórias subjectivas percorridas por cada um, é chegado o momento de tentar compreender se as trajectórias de vida e a carreira dos professores portugueses dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, de alguma forma tocam aquelas que referimos anteriormente.

Neste sentido e sem deixarmos de ter em conta que um dos poucos estudos publicados tendo como público alvo os professores portugueses dos 2º e 3º ciclos do

ensino básico e do ensino secundário foi feito por Cavaco (1993), parece-nos de todo pertinente referir os estudos feitos por Teixeira (1993) na década de 90 sobre os professores portugueses.

Estes estudos de Teixeira, se bem que tendo como objectivo procurar compreender a posição dos professores face à profissão, e "os principais motivos de satisfação e insatisfação e os níveis de satisfação experimentados relativamente às relações que se estabeleciam na escola e às condições de trabalho que aí usufruíam" (2001:186), indiciam trajectórias que nos permitem ver a evolução do ciclo de vida profissional dos professores tendo em conta aspectos como o facto de estes serem o resultado de um processo de crescimento individual centrado na pessoa e no desenvolvimento profissional, a forma como as condições de exercício da prática facilitam a compreensão do 'vivido' profissional no processo identitário e ainda a forma como evoluem as condutas e as atitudes dos professores ao longo da carreira através das relações que desenvolvem com os outros.

4.3.1. O ciclo de vida dos professores segundo Cavaco

Cavaco realizou no ano lectivo de 1985/1986 um estudo sobre professores do ensino secundário e o seu percurso de vida profissional. Para tal recorreu a entrevistas que analisou tendo em conta o método transversal; retrospectivo ou biográfico e a tipologia de Riverin-Simard. A sua amostra era constituída por 17 professores do ensino secundário – 13 mulheres e 4 homens – que leccionavam nove áreas científicas e tecnológicas diferentes, que pertenciam a 5 escolas secundárias da área de Lisboa, que

tinham entre 23 e 61 anos de idade[96] e que agrupou, de acordo com o tempo da carreira do seguinte modo: "os que estão no início do percurso (com menos de 5 anos), duas fases intermédias (cinco a catorze anos e quinze a vinte e quatro anos) e os que trabalham no ensino há mais de vinte e cinco anos".(1993:54-55). [97]

Cavaco, ao longo do estudo que levou a cabo procurou entender a forma complexa "como se habita a profissão" tendo em conta que não é possível descartar o facto de que "cada um tem altos e baixos; períodos de dúvidas e de questionamentos (...) [e que] as alternativas que se encontram dependem do que cada um é, pelas suas qualidades inatas, pela sua história pessoal, pelo sentido e pelo significado que dá à profissão" (1993:165).

É difícil discernir no seu texto sobre o ciclo de vida profissional - que a autora designa de "Etapas de vida no trabalho" (1993: 174-187) – o que decorre, inequivocamente, do seu estudo daquilo que é uma mera releitura de outros autores, com particular destaque para Riverin-Simard[98] em quem se inspira "aceitando os seus princípios de flexibilidade e de carácter aproximativo" (1993: 53) bem como as principais fases que aponta.

Para esta autora o ciclo de vida dos profissionais professores parece desenvolver-se em quatro etapas que se iniciam com a entrada na carreira e terminam na fase que antecede a reforma.

Na **primeira fase***, a da entrada na carreira*, que termina cerca dos 30 anos, os professores mais jovens vivem a ansiedade de se confrontarem com uma situação

[96] - Na distribuição etária não existe mais do que um professor em cada idade; com menos de 30 anos aparecem, apenas, 3 professores, na faixa etária dos 30 aos 39 anos existem 6 professores, na faixa dos 40 anos, 4 professores, na dos 50 anos existem 3 professores e um tem 61 anos (1993: 54)
[97] - No grupo 1 situam-se 4 professores, no grupo 2, 5, no grupo 3 e no grupo 4 existem, em cada um, 4 professores.
[98] Riverin-Simard é citada, nestas páginas 23 vezes. Entre outros autores invocados na sua reflexão encontramos nomes como Huberman, Huberman e Schapira, Fuller, Jung e Erickson

complexa e difícil e a insegurança de quem está começar a aprender as regras, as condutas da profissão.

Cavaco refere que três dos quatro professores que entrevistou e que se encontravam nos 5 primeiros anos de serviço assumiram ter abandonado actividades sindicais devido às mudanças de escola, o que a autora interpreta como um sinal do "desenraizamento social provocado pela mobilidade profissional" (ibid: 177).

Verificou, ainda, que os professores entrevistados assumiram que "eram mais tímidos, inseguros, reservados e se sentiam pouco à vontade no início da profissão" (ibid: 179).[99]

Neste tempo, afirma a autora, os professores sentem-se presos "nas malhas dos estereótipos que ainda se mantêm e dividem o corpo docente" (1993: 178). Admite, contudo, que os conflitos entre mais novos e mais velhos não têm já a dimensão do passado e são muito menos evidentes do que noutros países. Esta é uma posição que partilhámos com Cavaco através do conhecimento que temos da realidade educacional de vários países.[100]

.

A **segunda fase** *do ciclo de vida dos professores* parece decorrer entre os 30 e os 45 anos.

Cavaco começa por assumir que a entrada nesta fase está ligada ao "progressivo domínio das coordenadas que alicerçam a profissão" bem como à estabilidade profissional adquirida, com uma maior permanência numa mesma escola. (1993: 180).

[99] - Cavaco solicitou a todos os entrevistados a pronunciar-se sobe a percepção que tinham das suas posições no 1º ano de trabalho.
[100] - Tendo tido a oportunidade, enquanto vice-presidente do Comité Sindical Europeu da Educação entre 1992 e 2002, de participar em vários seminários europeus e internacionais pudemos constatar que as relações que se estabelecem nas escolas portuguesas são mais próximas e satisfatórias do que na generalidade dos países com que nos confrontamos.

Nesta fase, seguindo Fuller, a autora considera que a preocupação se transfere para os alunos e para a forma de desenvolver a actividade pedagógica.

A autora refere vários sub-períodos que não parecem ter alicerce nas entrevistas que fez. O que das suas entrevistas parece realçar é que,"percorridos cerca de quinze anos de profissão" os professores se tornam mais realistas e aqui se misturam sentimentos contraditórios, podendo ocorrer "desencanto, desalento e cepticismo" (ibid: 182). Nesta fase os professores passariam a encarar a vida familiar de um outro modo: desenvolvendo uma "percepção mais aguda dos outros, dos filhos e dos companheiros" (ibidem).

A **terceira fase** *do ciclo de vida dos professores,* que Cavaco não refere expressamente como tal, parece corresponder ao que a autora designa como "a crise da meia-idade" (ibid: 184).

Situada entre os quarenta e cinco e os 50 anos, nesta fase o professor será sujeito a impulsos contraditórios: "dá-se grande importância ao passado e tem-se tendência para querer reinventar o futuro", criam-se "mecanismos de defesa" e sentem-se impulsos de auto-realização profissional.

Segundo a pesquisa de Cavaco, é a partir desta etapa que as histórias pessoais assumem outra dimensão, "enquadradas em episódios significativos do passado familiar ou social". (ibid: 185).

Os professores procuram, então, reinterpretar o seu percurso profissional e encontrar o verdadeiro sentido da sua existência.

A **quarta fase**, ou "fase terminal", vai traduzir o que foi o percurso profissional seguido.

Este período, como vários autores evocam, pode ser vivido de formas muito diversas: com grande entusiasmo ou numa situação de isolamento e distância.

Os testemunhos recolhidos pela autora vão no sentido negativo: "As pessoas arrumam os sonhos e instalam-se na rotina" [101](ibid: 186).

Seguindo (reinterpretando?) Riverin-Simard, Cavaco assume que esta é a fase das " reflexões testamento". Estas reflexões incidem sobre a necessidade de" estar atento a aceitar os desafios, a distinguir as metas finais dos objectivos realizáveis a curto prazo, a escutar e reconhecer as razões dos outros; a reconhecer, na experiência, o valor dos erros e das correcções, manter um certo grau de liberdade, a repensar a sua vida e reviver cada dia" (1993:185).

Refira-se, finalmente, que a autora corrobora, com o seu estudo, as conclusões de outros investigadores que assumem que o desenvolvimento profissional não é linear nem ocorre de modo semelhante com diferentes pessoas.

4.3.2. O ciclo de vida dos professores portugueses **no estudo de Teixeira**

O segundo estudo a que nos queremos referir é o que foi feito por Teixeira entre 1989 e 1991 junto de professores portugueses. Embora o estudo em apreço, como anteriormente referimos, não tenha tido a intencionalidade de analisar o ciclo de vida profissional dos professores parece-nos possível relê-lo com o objectivo de retirar algumas conclusões sobre a forma como os professores analisam a profissão e nela se investem ou não ao longo da carreira profissional.

Para desenvolver o seu estudo Teixeira recorreu a dois inquéritos por questionário pelo que começaremos por referir as amostras que se encontram na base dos estudos e as

[101] Testemunho de uma professora de 57 anos do ensino secundário com 30 anos de serviço (cfr. Cavaco, 1993: 186 e 54)

questões que tivemos em conta neste trabalho para, de seguida, nos debruçarmos sobre o modo como as opiniões e a participação assumida pelos professores variam ao longo da carreira profissional o que nos permitirá retirar algumas conclusões.

O primeiro inquérito realizou-se no ano de 1989 na zona Norte do país (distritos de Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real) em escolas básicas e secundárias tendo uma dimensão de 852 professores (Teixeira, 1993, pp. 18-26).

O segundo inquérito realizou-se entre Setembro de 1990 e Março de 1991 em todo o território nacional (Norte, Centro, Grade Lisboa, Sul, Madeira e Açores) tendo uma dimensão de 948 professores (ibid, pp. 27-33)[102].

Para o estudo das variações segundo a idade dos respondentes, a autora considerou duas hipóteses:

- Agregação em três posições: menos de 36 anos, 36 a 45 anos e mais de 45 anos;

- Agregação em quatro posições: menos de 35 anos, 36 a 44 anos, 45 a 54 anos e mais de 45 anos;

Teixeira considerou, também, o estudo de variações por anos de serviço, opção que veio a afastar por os dados obtidos repercutirem os encontrados a partir da idade.

As questões que seleccionamos, por nos parecem poder ser as mais pertinentes para verificar o eventual impacto do ciclo de vida profissional sobre as opiniões e atitudes dos professores foram as seguintes:

- Decisão de permanecer ou não na profissão

- Implicação dos professores na escola

- Relações que estabelecem com os alunos fora do contexto da sala de aula

- Imagem da escola como factor de auto-realização

- Imagens das relações com os diferentes actores educativos.

[102] - Para uma compreensão melhor do modo como as amostras foram constituídas, ver Teixeira, 1993: 18-33.

- Importância atribuída pelos professores a vários aspectos do trabalho a realizar na sala de aula

- Análise, em termos de importância atribuídas, das funções que lhe são cometidas[103].

O estudo das variações segundo a idade baseou-se em análise estatística realizada com recurso ao teste do χ^2.

- Decisão de permanecer ou não na profissão

A vontade de permanecer na profissão, sempre maioritária, tem uma expressão mais baixa entre os mais novos o que, aliás, a autora explica admitindo que os que desejam mudar de profissão consigam, eventualmente, fazê-lo nos primeiros anos de carreira (1993:327 s).

- Implicação dos professores na escola

A implicação foi medida a três níveis: envolvimento na programação de actividades (1993:499), colaboração com os colegas na realização das tarefas na escola (1993:503) e colaboração com a direcção da escola (ibid:507). Em todos os casos verifica-se que a implicação assumida cresce com a idade dos respondentes.

- Relações que estabelecem com os alunos fora do contexto da sala de aula

A autora analisou as relações que os professores estabelecem com os alunos fora da sala de aula, em termos de implicação mínima, média ou máxima. Ao contrário da tendência geral dos seus dados, são os professores mais novos que assumem maior implicação e os professores da faixa etária intermédia quem mais assume implicação

[103] - A autora analisa as funções do professor segundo três perspectivas: de política educativa, sociológica e psicossociológica (ibid: 192). Esta última perspectiva alicerça-se na análise das respostas dadas pelos professores ao seu primeiro questionário e as categorias de análise usadas baseiam-se na interpretação que faz dos dispositivos legais que enquadram a profissão. Designadamente refere funções expressivas (instrucionais, educacionais e de relação educativa com o meio) e funções instrumentais (cfr. pp. 39-41)

mínima (1993: 270-273).

- Imagem da escola como factor de auto-realização

A opinião favorável cresce com a idade dos respondentes; neste caso preciso os mais novos assumem maioritariamente que o nível de realização que a escola lhes oferece é baixo. (1993: 493).

- Imagens das relações com os diferentes actores educativos

Foram analisadas as relações com a direcção, com os colegas, com os trabalhadores não docentes e com os pais.

Em todos os casos a opinião menos satisfatória corresponde aos professores mais novos (1993: 467, 470 e 475), salvo no caso da relação com os pais em que, quando se consideram quatro posições, ou seja quando se cria o intervalo de idades superior a 54 anos a maior insatisfação corresponde aos professores mais velhos logo seguidos dos mais novos. (1993:478 s)

- Importância atribuída pelos professores a vários aspectos do trabalho a realizar na sala de aula

Os aspectos considerados estruturavam-se à volta de dois aspectos da actividade do professor: Instruir ("Usar métodos que despertem o interesse dos alunos", "Manter um clima de trabalho na aula", "Verificar se os alunos aprenderam o que lhes foi ensinado" e "Explicar as matérias com rigor") e Educar ("Criar nos alunos hábitos de reflexão e espírito crítico", "Desenvolver nos alunos o sentido do respeito pelos outros", "Fomentar nos alunos atitudes de inter-ajuda" e "Organizar a discussão para que todos possam participar")

A importância atribuída à maioria dos aspectos referidos (cinco em oito) não sofreu qualquer variação significativa com a idade. Registaram-se variações relativamente a Manter um clima de trabalho na aula, Explicar as matérias com rigor e a Desenvolver nos alunos o sentido do respeito pelos outros. Em todos os casos considerados a importância atribuída aumentou com a idade dos respondentes. (1993:259-265).

- Análise, em termos de importância atribuídas, das funções que lhe são cometidas

Das dezasseis questões colocadas, apenas se registam variações com a idade em oito, que a seguir se enumeram:

Funções instrucionais: Instruir de acordo com os programas, Avaliar o rendimento escolar dos alunos e participar em experiências pedagógicas.

Funções educacionais: Ajudar os alunos a conviver sem conflitos e Ajudar os alunos a construir critérios que lhes permitam ajuizar o bem e o mal

Funções instrumentais: Dialogar com os pais, Participar em experiências pedagógicas e Exercer directamente a disciplina aplicando sanções.

Em todos os casos considerados a importância atribuída cresce com a idade dos respondentes (1993:281, 282, 287, 289) com excepção do que se reporta à participação em actividades pedagógicas em que a maior importância é atribuída pelos professores da taxa etária intermédia (1993:277).

Refira-se, ainda, que existem mais variações, em termos percentuais no que se reporta a aspectos instrucionais (75% das questões propostas) do que relativamente aos outros aspectos considerados.[104]

[104] Conclusão a que se chega pelo confronto do que vem exposto nas pp.40-41 com o que aparece na p. 278

Em síntese poderemos constatar que:

1. – **A primeira etapa da vida dos professores**, até aos 35 anos, parece corresponder a muitas das características assinaladas por diferentes autores: são os professores mais novos que, , tendencialmente mais dizem querer mudar de profissão, os que menos implicação assumem nas diferentes actividades escolares, que têm opiniões menos favoráveis sobre as relações que se estabelecem na escola e que consideram, de forma maioritária, que o nível de realização que a escola lhes oferece é baixo.

Confirmando, ainda, o sentido de outras investigações, são também os professores mais novos que assumem maior implicação com os alunos fora da sala de aula, evidenciando uma maior proximidade aos alunos associada, possivelmente, a uma maior dificuldade de convívio com os professores mais velhos.

O estudo de Teixeira não evidencia uma segunda etapa (entre os 36 a 45 anos) com características semelhantes às propostas, designadamente, por Huberman salvo em duas situações: a participação em experiências pedagógicas onde parece possível admitir o maior investimento na faixa etária intermédia e a que se reporta à satisfação na relação com os pais.

Quanto aos professores mais velhos, eles dizem-se mais investidos e satisfeitos[105] não se encontrando vestígios de um fim de carreira marcado pelo desinvestimento referido por tantos autores.

[105] Salvo no referente às relações com os pais quando se considera o grupo com idades superiores aos 54 anos, como já referimos.

4.3.3. O ciclo de vida dos professores um espaço de construção de identidade profissional

Quando iniciamos a reflexão sobre o ciclo de vida dissemos que o entendíamos como um espaço de construção de identidade profissional. No final resta-nos dizer que a ideia que apresentamos se confirmou.

O ciclo de vida é uma expressão muito relevante da construção de cada um de nós enquanto seres individuais e seres sociais.

Traduz um tempo e um espaço de partilha, de cooperação com os outros, de construção pessoal de construção social no encontro das ideias , dos valores das crenças que se vão confrontando, partilhando com os outros.

É expressão do processo através do qual cada actor se apropria do mundo, contribui para que outros dele se apropriem .

É o tempo e o espaço, não apenas da construção do Eu pessoal ou do Eu social, mas também o tempo e o lugar da construção do Eu profissional.

E no que respeita aos professores o ciclo de vida profissional, de que demos conta através do olhar de Berliner, Sikes, Huberman, Cavaco ou Teixeira, é o tempo e o lugar em que o professor cresce individual e profissionalmente, em que se adapta ao mundo profissional através das socializações, das mudanças, das crises, dos questionamentos. E isto através das representações que constrói da sua actividade, das relações que estabelece com os alunos, com os colegas, com os pais dos alunos, com os trabalhadores não docentes, das práticas que desenvolve e também das condições em que exerce estas mesmas práticas.

O ciclo de vida dos professores permite-lhes ainda, tendo em conta todos os fenómenos pessoais ou profissionais que experienciam ao longo do tempo, modelar as

suas carreiras, enfim compreender os vividos profissionais que variam com a forma como se sente e vive a profissão.

A compreensão do ciclo de vida dos professores permite-nos, ainda, perceber como o trabalho e a profissão são importantes para os professores pois no fundo de cada um existem desejos de realização pessoal no trabalho, de reconhecimento social da competência, necessidade de prestígio, interesses de promoção e de afirmação através da profissão.

E se o ciclo de vida dos professores é um espaço e um tempo mapeado por crises de identidade que permitem a construção do 'ser para os outros' profissional, e no caso vertente a identidade profissional professor, este tempo e este espaço é perpassado ainda por uma linha de continuidade que permitirá que esta construção de identidade profissional se consolide.

O tempo e o lugar social trarão consigo o esteio de continuidade, de permanência, mas ao mesmo tempo trarão também a diferença, a similitude que serão factores que caracterizam a construção de uma qualquer identidade profissional.

Tendo em conta tudo o que anteriormente dissemos sobre o ciclo de vida dos professores, e tendo ainda em conta esta característica da continuidade poderemos afirmar que apesar de fundamental para a construção da identidade profissional a continuidade decorrente da permanência numa mesma escola ocorre de forma muito desigual ao longo do ciclo de vida dos professores, pelo menos, em Portugal.

Por outro lado esta continuidade poderá ser entendida como existindo pelo facto de os professores serem aqueles que desde que entraram na escola como alunos não mais dela saíram.

Eles e elas desenvolvem a sua actividade profissional na instituição escola, o que lhes permite conhecer bem a "linguagem", as regras formais ou informais, pôr em prática modelos aceites ou rejeitados.

Por outro lado a identidade profissional dos professores constrói-se também através de factores de similitude ou até de diferença.

Similitude pois, entre outros, a instabilidade do corpo docente é partilhada por um número enorme de profissionais, porque os objectivos mais elevados pelos quais se regem parecem ser os mesmos – os ideais, os valores, os alunos e a obtenção por parte destes de sucesso.

Diferença dado que as condutas, as práticas podem variar sendo no entanto orientadas e guiadas pela identidade profissional que se vai construindo e partilhando pelo que poderemos afirmar que será através desta construção de identidade profissional que ocorre dentro do ciclo de vida profissional que os professores conhecem as normas e as regras do contexto de trabalho mas também os jogos que se desenvolvem e as respectivas regras (Blin,1997) o que proporcionará aos professores à posteriori justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais.

Diferença ainda pois não é possível ignorar que, sendo o ensino entendido como uma actividade social enquadrada por valores discordantes que constrangem os professores a dar e tornar a dar sentido às suas práticas em função de múltiplos quadros de referência, tem sofrido ao longo dos tempos alterações profundas.

E se tal é verdade para um conjunto considerável, se não para todos os países do mundo, tal se aplica totalmente à realidade portuguesa da educação.

E afirmamos tal uma vez que bastaria revisitar o século XX para ver como as mudanças que resultaram da passagem da Monarquia para a República e da República para o Estado Novo, do Estado Novo para a Democracia, a abertura da escola a toda a

sociedade transformando-se esta de uma escola elitista e altamente seleccionadora em uma escola de massas, a definição e aprovação de uma Lei de Bases e as sucessivas alterações que ao longo de mais de uma década foram sendo aprovadas e que introduzem padrões de formação cada vez mais altos e qualificantes, trouxeram profundas alterações na educação em Portugal, produziram profundas alterações na política educativa definida pelos diferentes governantes o que, em momentos distintos, pode significar a definição de valores discordantes que seguramente introduzirão factores constrangedores na profissão e junto dos profissionais que a exercem.

Será ainda exemplo do que dizemos em relação ao facto de existirem factores constrangedores do exercício dos profissionais professores todo um conjunto de legislação dispersa e diversa produzida pelo Ministério da Educação nos últimos dez anos.

Anos em que um leque diversificado de Ministros orientou e definiu os destinos da Educação e que não se coibiu de produzir, num mesmo ano, diplomas legais que apresentam orientações diferentes, colidentes, conflituais mesmo.

Estes poderão ser factores importantes nesta construção da identidade profissional .

Serão também factores importantes para esta construção da identidade profissional dos professores as representações profissionais que detêm.

Representações profissionais que estarão no coração das incertezas, das angústias de um corpo social e exprimem os conflitos entre as lógicas dos actores e as lógicas institucionais mas que, como afirma Blin, explicam e legitimam, para o indivíduo, as suas posições, as suas 'rotinas' entendidas como o "enquadramento automatizado de condutas, aplicável a uma classe de situações" (1997 :95) .

E convirá aqui recordar que tal como afirmamos no capítulo sobre as representações profissionais, estas se constroem num sistema em que as relações de trabalho podem ser vistas como sendo os fenómenos que estruturam as interacções que os diferentes actores sociais desenvolvem no desempenho da profissão, reforçando, assim, as pertenças grupais dos diferentes actores e grupos do sector (Lorenzi-Cioldi , 1991).

As representações profissionais permitem ainda conhecer as dinâmicas institucionais da organização profissional em que, cada um ou cada grupo se insere e permitem ter em conta as lutas de poder, a legitimação de lideranças, os conflitos entre pares, superiores e subordinados.

Elas permitem que os actores se apropriem do mundo do trabalho em que se inserem, que se apropriem das práticas, da multiplicidade das interacções, da diversidade dos grupos, da pluralidade dos referentes ideológicos.

E se tal é verdade para qualquer profissão, então no que respeita à profissão professor que tem dentro de si uma variedade alargada de actores e de práticas cremos poder afirmar que a actividade profissional dos professores um fenómeno complexo.

Fenómeno complexo pois para além das práticas, das decisões, dos constrangimentos das regras, das mudanças permite a existência de culturas profissionais diversificadas dentro da mesma organização uma vez que qualquer organização é "também, o aglomerado das sub culturas que correspondem aos grupos sociais que a compõem" (Thévenet, 1990:29).

5. As práticas dos professores

O trabalho docente é, como já referimos, uma forma de trabalho original uma vez que tem o seu fundamento nas relações que o professor estabelece com os alunos[106], relação bidireccional que afecta ambos e que permite que professor e aluno sejam à vez sujeito e objecto das interacções que ocorrem entre si.

Estas interacções são, também, influenciadas pelas relação que os professores estabelecem com os colegas – desempenhem eles o papel de pares, de superiores ou de subordinados –, com os trabalhadores não docentes que exercem a sua profissão nas mesmas escolas, com os pais e encarregados de educação dos seus alunos e nas várias escolas pelas quais vão passando no decorrer da sua carreira.

As práticas ou acções que os professores levam a cabo nas interacções que desenvolvem supõem a construção de uma "representação da situação tal como ela é e como pode vir a ser após a sua intervenção" (Blin, 1997:59) o que lhes impõe a procura de "abordagens pedagógicas significativas" (Ben-Peretz, 2001:52) que lhes permitam controlar as incertezas que derivam do facto de terem um domínio imperfeito do saber disponível, da existência de múltiplas teorias que se contradizem, da natureza da disciplina que ensinam, dos alunos, do meio em que a escola se insere e daqueles de quem dependem.

Interessados que estamos na compreensão da forma como professores e alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário vêem a profissão professor consideramos pertinente abordar as práticas que os docentes utilizam e as representações

[106] De acordo com Hargreaves (1998:15) a "imagem popular do trabalho do professor retrata-o como uma actividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula - fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter a ordem, apresentar materiais, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros" .

que delas têm. Para essa abordagem apoiamo-nos em estudos de vários autores que completaremos, na última parte deste trabalho, com dados da nossa própria investigação.

Começaremos por uma breve abordagem às funções e papéis dos professores, para, de seguida, analisarmos as práticas pedagógicas, a comunicação entre professores e alunos e o modo do exercício da autoridade docente.

5.1. As funções e os papéis que os professores desempenham

A profissão professor, como bem refere Blin (1997:58), apoia-se "numa multiplicidade de interacções " que são vividas muitas vezes de forma angustiante, porque os docentes têm de lidar com desafios e compromissos distintos tais como "ensinar para compreender, proporcionar um sólido conhecimento do saber e respeitar as ideias dos alunos" (Ben-Peretz, 2001:52).

No sentido da vivência de uma multiplicidade de interacções, Teixeira (1995: 109-123) analisa as funções dos professores "no seio de uma rede de relações" (ibid: 109), funções que considera segundo cinco tipos de interacção:

- dos professores consigo próprios, que lhes impõe "a obrigação de uma constante actualização e de uma aposta (…) não num modelo abstracto de uma qualquer 'melhor-maneira-de-ser'" mas de se tornarem interlocutores atentos "num diálogo gerador de vida" (ibid:111),

- dos professores com os alunos - junto dos quais se espera que exerçam uma função de promoção,

- em relação aos outros professores, competindo-lhes, então, uma função de cooperação,

- em relação aos pais dos alunos, numa função de complementaridade, e

- em relação aos outros trabalhadores da educação, o pessoal não docente, relativamente aos quais a autora propõe que os professores desenvolvam uma função de descoberta, considerando que eles têm sido os eternos ignorados da escola.

A análise de Teixeira, que se inspira num trabalho de Heck e Williams (1984), encontra fundamento na legislação sobre os professores, designadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e no Estatuto da Carreira Docente de 1990[107].

A possibilidade de assumir papéis diferentes[108] é, ainda, apontada por Delvolvé e Margot (2005:5-9) que entendem que, nesta possibilidade da assunção de uma multiplicidade de papéis que determinam as práticas, os professores são vistos como mestres, que dominam uma situação, como educadores, como professores[109] garantes dos valores e das missões da escola, transmissores de valores, como formadores que dirigem os alunos na aprendizagem, como mediadores, formadores, educadores e reguladores de situações complexas, como as que se relacionam com o facto de serem eles que acompanham os alunos na descoberta do mundo, na transformação e transmissão dos conhecimentos, que estruturam e permitem que o aluno cresça num quadro social organizado, que estão atentos às necessidades dos alunos e contribuem para a sua formação integral.

[107] Situando-se numa outra perspectiva, na da análise à legislação pertinente que configura o papel dos professores desde 1919 a 1990, a autora apontará funções expressivas – instruir, educar, exercer uma acção educativa no meio – e funções instrumentais (cfr. Teixeira, 1995: 89-109). Em 2007 Teixeira estenderá o seu estudo às novas funções definidas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, (12-22), passando, assim a abarcar o período de 1990 até à actualidade.

[108] Para Waller (1932: 334), cada um de nós balança na vida entre diversos papéis sociais o que pode parecer "um emaranhado complexo, um padrão entretecido como de uma carpete Persa que tomou vida" No entanto em sua opinião apenas são necessários dois passos para que os papéis se tornem claros: o primeiro tem a ver com o estabelecimento de uma relação significativa, por forma a que o papel desempenhado possa ser levado a sério e o segundo tem a ver com a assunção do papel.

[109] O aforismo "tradutore, traditori" encerra grande sabedoria e embora não seja nossa intenção trair de forma alguma o pensamento das autoras vimo-nos constrangida a utilizar o termo professor para traduzir o que as autoras definem como instituteur, enseignant e professeur uma vez que em português não existem termos diferentes para estas três denominações.

Segundo Amado, os professores são valorizados pelos alunos por saberem "liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem na permissividade; (...) evitar as injustiças na interacção (...) reconhecer um *princípio de reciprocidade* nas relações, não perseguir ninguém (...) usar da medida justa " (2001:6).

Uma outra forma de definir o modo como os professores desempenham a profissão é apresentada por Gauthier e Martineau (1998:19) e Martineau (2005:2) que abordam a relação que se estabelece entre o saber e o trabalho de professor.

Segundo Martineau (2005), ao longo do tempo, desde o século XVII aos nossos dias, o entendimento do papel, da função desempenhada pelo professor foi passando por várias formas. A primeira, aquela em que o professor é visto como o mestre natural, o que não tem de si consciência, e que reduz a sua função, o seu papel ao de transmissor de um conteúdo cultural, numa relação pedagógica de um para um.

O mestre como artesão é a forma como o professor é, de seguida, entendido. Ele é já alguém que recebeu uma formação pedagógica que tenta reproduzir por imitação e que tem como base, acima de tudo, a experiência e a prática. É com o mestre artesão que vai nascer a pedagogia tradicional que será posta em causa particularmente na segunda metade do século XX em que se procura centrar a pedagogia nas necessidades dos alunos, sendo o professor visto como o mestre científico, como um animador terapêutico a quem se procura dar um conjunto de conhecimentos sobre psicologia que lhe permitam ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Hoje em dia estaremos a ver emergir uma nova representação de professor, o profissional que se vê confrontado com um conjunto de situações complexas que tem necessidade de gerir, que se vê confrontado com a necessidade de tomar decisões múltiplas, que deve saber julgar, que deve ser capaz de se relacionar e de desenvolver

uma tripla relação com o mundo (da cultura e do saber), consigo próprio e com os outros[110]. Em suma, o professor deve, assim, ser um pedagogo cultivado que constrói uma identidade profissional positiva na procura de modelos de profissionalidade e de saberes e estratégias que lhe permitam ter uma melhor e mais eficaz intervenção na sala de aula[111].

E se Martineau aponta para a necessidade de os professores desenvolverem uma tripla relação para que se possam sentir como profissionais e desenvolver um conjunto de práticas, Blin (2001:102), entende que temos de falar no triângulo que é composto pelo saber, pelo professor e pelos alunos e que dá origem a três processos que orientam as práticas desenvolvidas pelos professores e que ele designa como: ensinar[112], formar[113] e aprender[114]. Estes três processos levarão à construção de três tipos de representação do profissional professor: o mestre, o pedagogo ou o educador.

Assim para Blin (2001: 112-116) como para Lautier (2001:10), a representação do professor enquanto **mestre** [115] manifesta desde logo que o professor faz escolhas de práticas centradas acima de tudo sobre os conteúdos e sobre o processo de ensinar, de transmitir conhecimentos e de controlar a sua aquisição.

[110] De acordo com Martineau este triplo relacionamento passa pelo facto de o professor ter de se relacionar com o mundo – e aqui devem ser tidas em consideração as suas representações –, consigo próprio, já que "compreender-se é compreender que não se existe como entidade abstracta ou epistémica mas como sujeito inscrito na história" e com os outros , "na medida em que o sujeito está sempre em relação com os outros sujeitos" (2005:3).

[111] Ó Murchú (2005:1) quando fala sobre os novos papéis que hoje em dia professores e alunos desempenham afirma que os professores em vez de se limitarem a transmitir conhecimento, constroem projectos, arranjam formas de os alunos poderem aceder a novos recursos e criam estruturas organizacionais e os apoios que podem ajudar os alunos a ter sucesso. Pelo que esta forma de estar, de entender a educação é uma concepção que vê a aprendizagem como um processo de criação de saber.

[112] Baseia-se na relação "privilegiada entre o professor e o saber" (Blin 2001:103)

[113] Baseia-se na relação "privilegiada entre o professor e os alunos" (Blin 2001:103)

[114] Baseia-se na relação "privilegiada entre o aluno e o saber" (Blin 2001:103)

[115] De acordo com Lautier o professor mestre tem uma formação científica ou académica cujo acento tónico é o da transmissão dos conhecimentos. Factor de primordial importância para os professores do ensino secundário para quem a formação universitária legitima a natureza dos conhecimentos a transmitir.

Para Felouzis o professor mestre é aquele que se "refugia em concepções pedagógicas centradas na sua disciplina e para quem os alunos não estão nunca à altura do seu ideal escolar" (s/d:158).

Tardif e Lessard (2005:63) descrevem o professor mestre como "o centro da actividade na classe" , "o sol do sistema pedagógico" já que as acções dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos, etc." Sendo o mestre que assume o programa principal ou dominante da acção na classe, "a ordem das interacções depende fundamentalmente de sua própria iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata".

O professor **pedagogo**[116] distinguir-se-á do professor mestre pela preocupação com a forma de transmitir e fazer aprender, com o tipo de vocabulário a utilizar, com o controlo da turma – não porque se impõe a disciplina mas porque se é detentor de autoridade ou de carisma inerente –, com uma centração nas actividades dos alunos e um entendimento pluridisciplinar dos saberes. Uma preocupação com o processo de formação e uma centração sobre o aluno e sobre o processo como ele aprende, uma prática centrada no guiar dos alunos através das suas aprendizagens e na previsão das dificuldades que podem vir a ser sentidas e dos tipos de remediação a serem implementados são outras características distintivas do professor pedagogo. Ele é, assim aquele que, em termos de atitude ideal típica, centra essencialmente a prática nos alunos "tal como eles são e não tal como eles deveriam ser idealmente" (Felouzis, s/d:158).

[116] Dumont (2000) ao definir o ideal tipo de professor pedagogo afirma que este para além de se centrar nos alunos se caracteriza, ainda, por ter uma visão construtivista do saber, por ter do aluno uma visão multidimensional e por entender que a legitimação da sua autoridade repousa acima de tudo na capacidade de negociação que detém. Para Altet (2000: 23) a dimensão pedagógica caracteriza-se por estar centrada num saber prático que reenvia para o "papel do actor, do decisor das situações pedagógicas" pelo que se preocupa com a gestão interactiva do processo ensino/aprendizagem e com as práticas e métodos de ensino

O professor pedagogo é o que facilita a transformação da informação em saber através da prática relacional que desenvolve com os seus alunos e pela sua acção (cfr. Altet, 2000:14). E fá-lo através da gestão interactiva dos acontecimentos da sala de aula, através de uma acção pedagógica que pode tomar a forma de mediação, regulação funcional, tutoria ou de facilitação do ensino/aprendizagem.

No que respeita quer à avaliação quer ao sucesso escolar o professor pedagogo entende ser necessário ter em conta, por um lado, um conjunto de instrumentos escolares – as fichas de avaliação formativa, sumativa, diagnóstica, formais ou informais, assim como todas as observações do desempenho dos alunos nas aulas – e, por outro lado, as necessidades da sociedade que podem ser os factores que levam ao insucesso escolar quer por força dos problemas familiares vividos pelos alunos quer por força da ineficácia do sistema quer pelo facto de os saberes escolares estarem dissociados da vida.

O professor pedagogo estará mais preocupado com suscitar condições facilitadoras de aprendizagem, que desencadeiem ou favoreçam o trabalho do aluno, com actividades de pesquisa, que desenvolvam as suas iniciativas e que, como refere Altet (2000:173), o levem "a pôr em jogo os mecanismos cognitivos produtivos do saber"

O professor **educador** é, no entender de Lautier (2001:10), um tipo de professor que busca, acima de tudo, suscitar atitudes e comportamentos consentâneos com o mandato que o professor recebeu da sociedade que lhe pede que forme jovens cidadãos que saibam defender e comportar-se de acordo com um conjunto de valores que a própria sociedade considera importantes na construção dos consensos necessários à integração no grupo social.

O professor educador é o professor que busca novos papéis que lhe vão permitir reforçar a "vertente afectiva a concretizar na disponibilidade para ouvir, na *preocupação*

(...) na tentativa de compreender as próprias emoções do aluno" (Amado, 2001:10). O professor educador é o tipo de professor que se encontra confrontado no dia a dia com uma multiplicidade de decisões que fazem dele o líder[117].

Sendo o professor um líder, é um organizador de trabalho, um criador e acalentador de sonhos, de projectos que gere e ajuda outros a gerirem, ou, na expressão feliz de Harden e Crosby (2000), o professor é o compositor que compõe e delineia a música a ser tocada. Para estes autores o professor não desempenha, apenas, um papel, desempenha doze papéis que se reagrupam em seis áreas. Essas áreas correspondem a ser fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais (Harden e Crosby,2000:5) [118],.

Enquanto *fornecedor de informação* o professor desempenha os papéis de transmissor de conhecimento ou de professor preocupado com a prática. No que respeita ao desempenho do papel de *transmissor de conhecimento ou de "conferencista*" (2000:8) os alunos esperam, sobretudo, que o professor transmita conhecimentos, uma vez que ele é visto como o especialista competente na sua área e como extremamente capaz de transmitir esse mesmo conhecimento aos seus alunos. Não existe, por parte do professor que desempenha o papel de transmissor de conhecimento, a preocupação com o contexto em que vai pôr em prática as suas competências. Para o *professor preocupado com a prática*[119], o contexto em que ensina é de primordial importância para a delineação das suas estratégias de transmissão de conhecimentos. Dele depende a forma como selecciona, organiza e transmite a informação que possui.

[117] Já no primeiro terço do século passado Waller afirmará que o professor é um líder até porque a liderança pessoal "surge da interacção entre personalidades" e define-se pela capacidade do líder ser capaz de "estar mais apto a agir mais rapidamente do que aqueles que o seguem, ser mais determinado na prossecução dos projectos e ser aquele em que os seguidores devotam confiança" (1932:19).
[118] Para a validação da sua tipologia os autores recorreram a um questionário que foi respondido por 251 professores em diferentes momentos da carreira na escola médica da Universidade de Dundee.
[119] Sobre o papel de professor preocupado com a prática Harden e Crosby afirmam que os bons professores são aqueles que partilham com os alunos o conhecimento.

No que respeita ao professor *modelo profissional* os autores definem dois papéis que denominam de *modelo profissional prático ou de modelo de professor*. Em ambos os papéis releva-se o facto de os professores poderem ser vistos como um modelo de aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem sempre melhor com um professor de quem gostam e a quem respeitam. Assim, se os alunos tiverem um professor que desempenha o papel de *modelo profissional prático* estarão na presença de um professor de quem não apenas gostam e respeitam mas com quem se identificando aprendem uma determinada postura e os "valores, atitudes, padrões de pensamento e comportamento" (ibid, 2000:9) que parecem importantes. O outro papel que o professor modelo profissional pode desempenhar é o papel de *modelo de professor* que se caracteriza pela *capacidade* de explicar de tal forma a matéria que os pontos essenciais desta são perfeitamente claros.

O professor *facilitador da aprendizagem* pode desempenhar dois papéis: o de *mentor/tutor e o de facilitador de aprendizagem*. Para os autores o papel de *mentor/tutor* é um papel que está em voga[120]. As mudanças sociais reflectem-se neste tipo de papéis em que se reconhece uma mudança de perspectiva centrando-se, agora, a preocupação fundamental no aluno e na aprendizagem que faz. Não é, assim, por acaso que o outro papel definido para o professor seja o de *facilitador de aprendizagem*. Espera-se, nesta perspectiva, que o professor não seja mais o mero transmissor de conhecimentos, que seja o que é capaz de facilitar maior autonomia e liberdade aos alunos, que desempenhe um papel de encorajador e facilitador da auto-aprendizagem e de construção do conhecimento através da utilização de estratégias ligadas à resolução de problemas.

[120] Os autores consideram que os professores são de, alguma forma, presas relativamente fáceis das diferentes modas que ao longo do tempo vão perpassando a sociedade o que, aliás, Nóvoa explica porque existe uma extraordinária velocidade na "circulação das ideias no mundo actual" (1992:17). Apesar disto, o professor é ainda capaz de ser um indivíduo paradoxal no que se refere ao exercício da profissão pois é, ainda assim, aquele que mais resiste a esta influência da moda (ibidem).

Avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar é a quarta grande área de intervenção docente. Nesta área os papéis que se espera que o professor desempenhe são os de avaliador de alunos e de avaliador de currículos. Avaliar alunos é uma das competências que se espera que qualquer professor assuma sendo, por isso, considerada uma das fundamentais. Para que o professor a possa desempenhar, com eficácia e elevado sentido ético, necessita de desenvolver relações com e de genuíno interesse pelos alunos. O papel de avaliador dos alunos é, muitas vezes, visto como algo totalmente distinto do acto de ensinar porque é entendido como fazendo parte do julgamento dos alunos; tal pode ocorrer se pensarmos apenas que o professor tem de avaliar sumativa e continuamente os alunos; no entanto, o professor avaliador tem, ainda, uma tarefa importante a desempenhar neste seu papel, uma vez que ao avaliar os alunos está também a avaliar o trabalho que com eles desenvolveu e a tomar consciência da sua eficácia como educador/instrutor segundo se sentir educador ou mestre. Esta capacidade de avaliar o seu trabalho é um dos traços que pode ligar-se a uma construção de identidade profissional que passa pela capacidade de "exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho" (Nóvoa, 1992:17).

Para além de avaliar os alunos e o seu desempenho, o professor tem ainda um outro papel nesta grande área de intervenção que é a da avaliação: ele é também um *avaliador de currículos e programas*. De acordo com Harden e Crosby esta é uma das formas que o professor tem de dar conta à sociedade da forma como o mandato que esta lhe deu para educar os seus filhos está a ser cumprido. Digamos que, se pensarmos na administração escolar, este é um papel que se enquadra na área da direcção por prefigurar controlo mas também gestão dado que é o professor o encarregado de pôr em

prática, de dar cumprimento aos grandes objectivos definidos pela vontade colectiva expressa na aprovação, no caso português, da Lei de Bases do Sistema Educativo[121].

Próxima desta grande área de intervenção temos uma outra e que é a que se reporta à planificação. Nesta vertente espera-se que o professor possa desempenhar os papéis de planificador de currículos e de organizador de cursos/gestor de programas. Esta é uma área - *a de planificador de currículos* - em que o desafio que se coloca ao professor é o de pôr em prática, numa dimensão particular, o saber do especialista, do profissional. Espera-se que o professor seja capaz de criar, desenvolver programas para os seus alunos e que, portanto, seja capaz de ter em atenção as necessidades e os pré requisitos dos alunos o que pressupõe a capacidade de efectuar um diagnóstico das necessidades a suprir.

Este papel surge nas nossas escolas com vários níveis de complexidade que vão da gestão do programa da(s) disciplina(s) leccionada(s), à elaboração, no âmbito do conselho de turma, do projecto curricular de turma, ao desenho de programas para os currículos alternativos ou à criação dos CET'S, ou mesmo à definição dos caminhos a percorrer por aqueles que procuram a escola como uma nova oportunidade de validarem os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e encetarem um novo percurso de formação.

Mas se o papel de planificador de currículos é um papel desafiante para o professor não menos desafiante e não menos definidor do profissional autónomo é o que corresponde ao professor *organizador de cursos/gestor de programas*. Para responder a estes novos desafios é fundamental que o professor possa partilhar com os outros

[121] O actual Estatuto da carreira docente estabelece, ainda, para os professores titulares, o papel de supervisão e de avaliação dos seus pares. As consequências desta orientação não podem, ainda, prever-se mas constituirão a base de estudos que certamente não deixarão de estar presentes em análises posteriores sobre as funções e papéis dos professores portugueses.

colegas a programação do que vai fazer, pelo que muitas das estratégias postas em prática têm a ver com o exercício da multi, da inter e da transdisciplinaridade.

A última grande área de intervenção de que nos falam Harden e Crosby relaciona-se com o facto de o professor ser um *criador de materiais* que se concretizam na construção de fichas/manuais[122] e por ser *um propiciador de investigação*.

É verdade que, normalmente, os professores se servem de manuais escolares para trabalharem com os seus alunos, manuais que são, por sua vez, criados por um outro conjunto de professores. Mas ser autor de manuais é algo – tal como foi possível comprovar no concurso a professor titular – que um número diminuto de professores faz enquanto que a grande maioria dos professores tem um desempenho a este nível que passa pelo facto de ser autor de fichas de trabalho e de testes para os seus alunos.

Uns limitam-se a usar fichas ou testes já feitos, outros inspiram-se em material feito por outros remodelando-o mais ou menos, para o adaptar à turma e aos objectivos e ao nível de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o papel de propiciadores de investigação pode ser actualizado pelos professores de duas formas: ou fazendo investigação sobre as interacções e processos de aprendizagem dos alunos ou solicitando, por vezes, a participação dos alunos na pesquisa e mesmo na elaboração de materiais que, partindo dos recursos diversificados que os alunos têm à sua disposição, podem sempre suscitar a curiosidade que leva os alunos a irem mais longe, a adquirir conhecimentos através de canais não convencionais. Quer um papel quer outro implicam o esforço do professor para se manter actualizado não só nos aspectos científicos no domínio dos conteúdos ou das Ciências da Educação mas também em novas tecnologias que melhor possam servir as aprendizagens dos alunos.

[122] Cada vez mais, a construção de materiais passa, também, pela construção de modelos de apoio informático que aparecem como suporte didáctico das matérias do programa.

Enfim, o professor não tem mais o papel de mero repetidor, de mero transmissor do conhecimento, ele deve ser um conceptor na medida em que define o mundo de comunicação em que mais à vontade se sente, que adapta constantemente a matéria e a forma como a vai pôr em prática. O professor está, assim, «em permanente situação de criação pelo que a relação que desenvolve com os alunos é irreprodutível» (Bancel, 1999:7)

Elencadas que foram estas seis grandes áreas de intervenção será possível dizer que há umas que estão mais directamente ligadas à relação pessoal entre alunos e professores e que exigem, como tal, uma interacção mais forte.

E é esta obrigatoriedade de interacção com os alunos que propicia o aparecimento de um conjunto de gestos profissionais que os professores põem em prática no quotidiano por forma a exercerem a sua profissão. São gestos, são práticas que os distinguem de qualquer outro profissional mas que lhes permitem identificar-se com os seus pares, com aqueles que com eles partilham o espaço escola, partilham as incertezas do trabalho, as angústias do cumprimento de um conjunto de objectivos definidos quer pela sociedade, quer pelo poder central, quer pela comunidade em que a escola se insere, quer pela própria escola.

Enfim é nesta multiplicidade que os papéis, ao serem desempenhados, implicam tomadas de decisão, resolução de problemas, o pôr em prática de um conjunto de estratégias, a utilização de meios e de recursos diversificados. E é através da assumpção destes papéis que o professor se identifica com os outros membros do grupo e com eles constrói e partilha um conjunto de representações profissionais que, segundo Blin (2001:100), participam na construção da identidade profissional e da consideração de um conjunto de práticas como sendo práticas distintivas de um determinado grupo.

Sobre as representações que os professores têm da sua profissão vale a pena referir uma investigação realizada por Ben-Peretz (2001:53-55), sobre a auto-imagem dos professores. O seu estudo abrangeu sessenta docentes, trinta dos quais trabalhavam com turmas de elevado rendimento académico e os outros trinta com turmas de baixo rendimento, tendo sido pedido aos inquiridos que escolhessem a figura com que mais se identificavam entre sete desenhos que representavam outras profissões ou ocupações reflectindo diferentes papéis e diferentes espécies de interacções sociais. Os desenhos correspondiam aos seguintes papéis: merceeiro, juiz, tratador de animais de um jardim zoológico, entertainer, maestro, bonecreiro ou domador. A escolha destas figuras correspondia aos seguintes pressupostos:

-o merceeiro vende produtos e, como tal, seria comparável ao professor no sentido em que este desempenha um papel de transmissor;

- o juiz é visto como representando a autoridade, as regras formais e a capacidade de julgar;

- o tratador de animais de um jardim zoológico é o guardador de uma população bastante difícil e exigente sobre a qual não existem muitas expectativas de desenvolvimento;

- o entertainer aparece como alguém que é capaz de fazer os outros felizes durante um curto espaço de tempo sem, porém, exigir em troca muito esforço;

- o maestro é o organizador dos músicos, determina a natureza das performances e define o formato e o tom das produções;

- os bonecreiros, sendo parecidos com os maestros pelo facto de serem eles quem regula as acções dos bonecos, distinguem-se destes pelo facto de os bonecos serem caracterizados pela passividade total que, obviamente, não ocorre com os músicos;

- os domadores corresponderiam a professores que utilizam, primordialmente, métodos que incluem recompensas e punições para que os seus alunos atinjam os objectivos que eles próprios definiram e que não têm em conta os objectivos, os desejos dos alunos.

Os resultados obtidos evidenciam uma tendência geral para a rejeição das figuras que projectam noções de controlo e julgamento[123] mas apontam para duas grandes identificações: com o tratador de animais de um jardim zoológico (53,3% dos professores que trabalham com turmas de baixo rendimento e 16,7% dos que trabalham com turmas de rendimento elevados) e com o maestro (50% dos professores que trabalham com turmas de rendimento elevado e 10% do que trabalham com turmas de baixo rendimento), o que coloca problemas complexos ao nível das expectativas que os professores denotam face aos alunos de baixo rendimento que precisam, mais do que os outros, que os professores acreditem na sua capacidade de fazer melhor.

As imagens que os professores assumiram reflectem, muito possivelmente a algum nível, o tipo de práticas que desenvolvem nas suas salas de aula.

5.2. Práticas pedagógicas e métodos utilizados

As práticas pedagógicas são a "acepção mais imediata da prática" docente (Sacristán, 1991:73) sendo da responsabilidade dos professores. Estes são entendidos não como "técnicos nem improvisadores, mas sim [como] profissionais que podem utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolverem em contextos pedagógicos práticos preexistentes" (ibid:74).

[123] Destaca a autora que ninguém se identificou com a figura do domador e apenas um respondente se identificou com a figura do juiz.

A prática pedagógica, tal como refere Altet, tem um campo de acção vasto que passa pela capacidade de os professores transformarem "a informação em saber pela comunicação na sala de aula; [fazerem] a gestão interactiva global dos fluxos de informações e acontecimentos na aula; [realizarem] a planificação preestabelecida das actividades e da metodologia; [gerirem] a progressão da aula e as tomadas de decisões interactivas" (2000:19). São estas capacidades diversas que permitem que eles e os alunos se ajustem, se adeqúem aos diferentes contextos em que as práticas vão ocorrendo. Neste sentido, e tendo em conta estas capacidades exigidas aos professores na sua prática pedagógica, podemos dizer que este é o espaço em que o profissional professor utiliza e actualiza os conhecimentos, os saberes adquiridos na formação científica e na formação pedagógico/didáctica para cumprir o mandato que a sociedade lhe confiou.

Práticas que podem ser entendidas como repousando sobre "relações de poder e de autoridade sem que estejam desnudadas de afectos e do comprometimento inconsciente de cada um" (Maillebouis e Vasconcellos, 1997:38).

Práticas que se inscrevem em constelações relacionais em que o professor interage com os alunos em turma, ou seja, interage com uma multiplicidade de alunos e reciprocamente Na prática pedagógica, alunos e professores interagem constantemente, a comunicação que se estabelece está plena de significado, as regras são impostas ou negociadas e cumpridas, estabelecem-se rotinas necessárias para a antecipação dos actos de uns e de outros, constroem-se saberes que desenvolvem habilidades quotidianamente.

A prática pedagógica é complexa pois na interacção constante que professores e alunos vivem se geram e gerem conflitos, se resolvem dilemas e se vive uma afectividade reputada como desempenhando um papel importante na relação entre alunos e professores.

É nas práticas pedagógicas que alunos e professores enquanto "seres humanos se tornam realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses" (ibid:173). É nas práticas pedagógicas que os professores mostram que são capazes de interagir, de conceber, organizar e conduzir situações de aprendizagem, de determinar o seu lugar face aos desafios que se colocam, tais como atitudes que favoreçam a relação pedagógica e institucional, gestão dos saberes organizacionais com os quais desenvolvem relações eficazes.

E porque a prática pedagógica prefigura uma comunicação de duplo sentido, porque a prática pedagógica é um guia da acção a desenvolver, várias são as estratégias e os métodos que o professor põe em prática em conjunto com os seus alunos.

Para Braga (2001:40) os métodos utilizados pelos professores podem ser expositivos, de descoberta ou dedutivos ou de discussão

Quando um professor utiliza o **método expositivo** descreve, informa, instrui e explica, pois o processo está centrado em si; é ele quem proporciona directamente aos alunos os conceitos e os princípios com os quais é pressuposto que operem. Os professores que utilizam estes tipo de método são, por isso, aqueles que poderemos identificar com os mestres que, tal como afirma Dumont (2000) se centram na matéria a leccionar, por isso mesmo o seu processo de ensinar é um processo transmissivo, que procura controlar a aquisição do saber por parte dos alunos através de uma avaliação que se baseia apenas nos resultados escolares. O professor mestre entenderá que a sua autoridade lhe advém da sua qualidade de ser professor.

As práticas do professor mestre centram-se, assim, em aulas de carácter expositivo ou programáticas muito típicas no ensino secundário e em todos os ciclos que

se organizam por disciplinas. Para Blin (2001:112) este tipo de práticas pode ser caracterizadas por algo que se situa algures num ponto intermédio entre dois tipos de discurso sobre o sucesso educativo: um discurso meritocrático, em que o sucesso é visto como uma consequência do trabalho desenvolvido pelos alunos ou um discurso inatista, em que o sucesso depende sobretudo das aptidões e capacidades que os alunos detêm.

O tipo de professor que utiliza o método expositivo é aquele que definimos como transmissor de conhecimento. As estratégias que estes professores utilizam são estratégias que passam, acima de tudo, por exposições orais embora se admita a possibilidade de usarem diferentes modos de as exporem recorrendo, por exemplo à utilização de novas tecnologias.

O **método de descoberta ou indutivo** é o método usado pelos professores que se preocupam com criar condições para que os alunos – através das informações disponibilizadas e devidamente apoiados e guiados por ele – construam novos saberes.

Os professores que utilizam este método são os que podemos enquadrar no tipo pedagogo ou educador, que procuram pôr em prática estratégias que demonstram uma preocupação com o processo de formação e uma centração sobre o aluno e sobre o processo como ele aprende, uma prática centrada no guiar dos alunos através das suas aprendizagens e na previsão das dificuldades que podem vir a ser sentidas e quais os tipos de remediação a serem implementados. Segundo Lautier (2001:10), os professores usam o método de descoberta buscam, acima de tudo, suscitar atitudes e comportamentos por parte dos alunos que lhes permitam desenvolver a capacidade de observar e analisar as informações, de construir conclusões com base nas descobertas que forem fazendo.

Os professores que utilizam o método da descoberta ou indutivo são regidos por objectivos que pretendem ajudar os alunos a questionar o "porquê das coisas, processar

dados, reflectir sobre eles, procurar respostas às questões que se colocam, tornar consciente para o aluno as suas estratégias de pensamento e convida-lo a aprender estratégias novas" (Braga, 2001:41); estes professores entendem que o trabalho de grupo é insubstituível, preocupam-se com o desenvolvimento nos alunos da capacidade para estabelecer relações funcionais, preferem colocar os alunos em situações de troca de ideias e de produção confrontando-os com a resolução de problemas; incitam os alunos a exprimir-se, ajudam os grupos a organizar-se, preocupam-se com o desenvolvimento da personalidade global do aluno, com a criação de um clima de confiança, aceitando os alunos tal como são, encorajando-os nos seus sucessos e ajudando-os a tomar consciência das suas dificuldades (cfr. Altet, 2000:121)

No quadro da utilização do método da descoberta vamos encontrar professores que se servirão de simulações, por entenderem que esta é a melhor forma de os alunos compreenderem e integrarem a matéria em causa, que vão manifestar entusiasmo pelo ensino, que vão envolver activamente os alunos e comunicar eficazmente com eles. São capazes de explicar bem a matéria e de cativar os alunos fazendo-os partilhar a "magia da matéria", despertando nos alunos a vontade de investigar, de saber mais. Os professores que utilizam a metodologia da descoberta entendem que uma boa relação com o aluno é fundamental para a gestão da sala de aula. Eles sabem que se os alunos gostarem do professor mais facilmente vão gostar da matéria a leccionar por isso procuram estabelecer relações interpessoais positivas o que implica, desde logo, por parte do professor, a "disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afectuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar" (Santos 2001:10).

Harden e Crosby (2000: 9) afirmam que os alunos escolhem determinados professores como modelo profissional prático pela dedicação ao trabalho e à disciplina que leccionam, pela demonstração de preocupação com os que os rodeiam e, portanto, por serem capazes de estabelecer uma relação próxima com os alunos. E ao conseguirem estabelecer uma relação próxima com os alunos são capazes de influenciar as suas decisões na escolha futura de uma profissão não por lhes transmitirem, apenas, conhecimentos que eles acham importantes mas, acima de tudo, porque lhes servem como modelo de atitudes e de comportamentos.

O terceiro método – o da **discussão** – é para Braga (2001:42) um recurso valioso que o professor pode utilizar em múltiplas ocasiões, assim desenvolvendo nos seus alunos as capacidades de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, de comunicação e de tolerância; para tal o professor deve ser capaz de dotar os seus alunos de "procedimentos de trabalho e investigação (...) que os ajudem a construir conhecimento" (Font et all, 2007: 88).

Este é o tipo de estratégia, de prática pedagógica que se espera do professor mentor/tutor ou do professor facilitador de aprendizagem, a que anteriormente nos referimos. Do primeiro espera-se que seja capaz de estabelecer com os alunos uma relação especial de aconselhamento, de guia, de apoio por forma a que ajude o aluno a perceber-se e a apropriar-se do "significado lato do que está a acontecer" (Harden e Crosby, 2000: 10) sem, no entanto, criar uma relação de dependência, enquanto que do segundo se espera que utilize estratégias/práticas que passam pela comunicação informal, pelo trabalho em pequeno grupo, pela criação de uma atmosfera de livre troca de ideias , pela facilitação da utilização de diferentes recursos que possam ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades eventualmente sentidas.

Para além destas estratégias, que estão directamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem, não é possível esquecer um conjunto de estratégias que pertencem sobretudo ao foro da afectividade e que permitem ao professor construir um bom clima de sala de aula.

Felouzis (s/d) aponta para um conjunto de características que, postas em prática, permitem um trabalho mais eficaz por parte dos professores. Assim o respeito pelas pessoas e pela individualidade do aluno, a paciência quer para com os comportamentos dos alunos, quer para com as dificuldades que apresentam, a capacidade de os ouvir, de ser exigente são algumas características propiciadoras de um conjunto de estratégias, de práticas pedagógicas que facilitarão a relação.

Braga (2001:45) aponta sete práticas/estratégias que em seu entender propiciam um bom ambiente de sala de aula: personalização, implicação, coesão, satisfação, orientação, inovação e individualização. Segundo a autora

- a *personalização* traduz-se pela preocupação com o bem-estar dos alunos, com a atenção aos seus pedidos de ajuda, com o interesse e a compreensão face às suas opiniões;
- a *implicação* supõe a capacidade de detectar e propiciar as condutas participativas dos alunos e a análise da sua implicação nas actividades;
- a *coesão* passa pela criação de relações amistosas, de entreajuda;
- a *satisfação* relaciona-se com a capacidade de o professor desenvolver práticas que conduzam à organização de uma classe amena, divertida, interessante e descontraída;
- a *orientação* consiste na capacidade de organizar o trabalho a realizar na aula e de apresentar com clareza os objectivos a atingir;

- a *inovação* está ligada à diversidade das técnicas, métodos e actividades desenvolvidas;
-a *individualização* pressupõe o respeito pelos alunos não só no que respeita às suas capacidades e destrezas na realização das actividades, mas também à expressão da sua opinião pessoal.

Analisaremos, na última parte deste estudo, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores portugueses a partir de dois ângulos – ensinar e abrir caminhos de auto-aprendizagem – sem deixarmos de analisar, também o tipo de materiais pedagógicos utilizados pelos professores[124]

Quando um professor se centra sobre o acto de ensinar estará mais preocupado em instruir pelo que utilizará estratégias que serão similares às do método expositivo. Porque estará muito preocupado com a sua capacidade de transmitir conhecimentos, o professor utilizará quase todo o tempo da aula a expor, a realizar trabalhos, exercícios de consolidação de conhecimentos que lhe permitam assegurar-se que os alunos aprenderam a matéria. Os espaços de participação, de criação, de autonomia, de investigação serão diminutos e sempre supervisionados de muito perto pelo professor. Estas são estratégias, são práticas que se adequam a um professor que é acima de tudo um mestre, que em termos dos materiais pedagógicos utilizados adopta quase exclusivamente os manuais escolares e os documentos produzidos pelo e no grupo disciplinar ou no departamento. Estes são os professores que procuram a segurança dos materiais testados e com resultados positivos conhecidos.

[124] Fá-lo-emos com base nas respostas que obtivemos de 3090 alunos e de 334 professores frequentando ou leccionando nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

Se o professor, pelo contrário, utilizar estratégias que pressupõem o abrir caminhos de aprendizagem então estará a desempenhar o papel ou de pedagogo ou de educador. Ele procurará, acima de tudo, encontrar e pôr em prática estratégias que se relacionam com o método da descoberta ou indutivo e a discussão. Sabe que a relação de proximidade que estabelece com os alunos é fundamental para a adesão à matéria a leccionar. Partilhará com os outros professores preocupações com a clareza de exposição, com o rigor científico, mas estará aberto a uma participação activa, ao desafio que decorre das questões suscitadas pelos alunos, estejam estas ou não relacionadas com a matéria. Utiliza a dinâmica de e dos grupos para suscitar nos alunos a vontade da descoberta, para propiciar a investigação, e desenvolver a capacidade e o gosto de aprender a aprender.

Estas estratégias extravasam o espaço da sala da aula e são transportadas para os trabalhos, os projectos, as actividades que se organizam fora da sala de aula. São próprias dos professores presentes, que se preocupam com os alunos, com as suas dificuldades pessoais e académicas, que os elogiam sempre que há ocasião para tal e utilizam esse elogio para motivar os alunos para continuarem, para buscarem a maestria. No que se refere aos materiais pedagógicos os professores que utilizam estratégias de abertura de caminho de aprendizagem são conceptores e inovadores. Eles procuram utilizar todos os recursos ao seu dispor, sejam eles os manuais, as fichas de trabalho, as novas tecnologias, as informações que passam nos órgãos de comunicação social, para levar os alunos a aprender. Procuram e desenvolvem com os alunos estratégias de pesquisa, de investigação que lhes permitam a abertura de novas vias, de novos questionamentos, de aquisição de saberes e conhecimentos que podem mesmo extravasar o previsto nos programas definidos centralmente.

Note-se que os professores, tanto os que escolham utilizar práticas pedagógicas/estratégias de ensinar como os que buscam abrir caminhos de auto-aprendizagem, estão a construir, através da acção, uma imagem de si enquanto profissionais. Os gestos que utilizam correspondem a um conjunto de gestos profissionais que fazem parte das representações sociais profissionais que partilham com outros membros do grupo, que aprenderam com outros membros do grupo. Os gestos profissionais são, ainda, partilhados com os directamente influenciados por eles, os alunos, pois quando um professor entra numa sala de aula, quando põe em prática um conjunto de práticas pedagógicas, quando está a lançar as bases da construção colectiva que é a aula que vai ministrar, ele está a lançar as bases de uma interacção que se vai desenrolar entre si e os alunos.

5.3. A interacção/comunicação com os alunos

A interacção que se desenrola entre o professor e os alunos é, como bem expressam Tardif e Lessard (1999:323), o "espaço em que o professor penetra para trabalhar"

Através desta interacção constante o professor procura modificar o comportamento dos alunos, orientar as suas representações e até tocar as suas personalidades.

Na sala de aula ou noutros contextos escolares, os professores utilizam diferentes tipos de interacção, agem com o grupo e com cada um individualmente; lidam, ao mesmo tempo, com espaços de rotina e fases de iniciativa, com espaços de interpretações e de intervenções pontuais, com os valores, a afectividade, a cognição, a

vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de o seduzir, de o dominar, de obter o seu respeito.

Para além de trabalharem tanto com como sobre seres humanos os professores desenvolvem uma acção que é "visível para todos os alunos e tem consequências directas sobre ele" (Tardif e Lessard,2005:69)..

Ora esta acção é uma forma de interacção e por sua vez a interacção é, na perspectiva da Escola de Palo Alto, um sistema, ou seja "um conjunto de elementos em interacção em que uma qualquer modificação, em qualquer um dos elementos, provoca uma modificação em todos os outros" (Marc e Picard, 1987:21), pelo que qualquer acção do professore sobre os alunos é uma acção que o afecta também a si, fazendo jus à globalidade própria de qualquer sistema.

Se tivermos em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação e que estes "não só existem lado a lado como se complementam em todas as mensagens" (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1979, p.59) então podemos dizer que sempre que o professor está em relação, em interacção com os seus alunos, ele está em comunicação, ora a comunicação não é só transmissão de uma mensagem ou de uma imagem, ela é comportamento[125].

Na sala de aula o professor comunica através de múltiplas formas com os seus alunos: dando instruções para as tarefas a desempenhar, convocando a atenção dos mais distraídos, avaliando aprendizagens, passando os olhos constantemente sobre o grupo, movimentando-se frequentemente para acompanhar e conduzir a actividade grupal, agindo rapidamente diante de comportamentos desviantes, motivando para um melhor desempenho, ou mesmo ignorando parte dos alunos.

[125] É por isso que para a Escola de Palo Alto é importante recuperar a pragmática da comunicação humana enquanto ideia de partilha.

Professores e alunos estão em co-presença e nesta situação, como bem referem Marc e Picard, "a percepção que cada pessoa tem da outra está carregada de significação (s/d: 16). E esta significação apoia-se sobre "um conjunto de elementos tais como a aparência física, o cuidado, o gesto, a mímica, o olhar, a postura; cada comportamento torna-se uma mensagem implícita e provoca uma reacção como resposta" (ibidem).

As comunicações que se estabelecem entre professores e alunos são sempre significativas já que, como bem explicitam Watzlawick, Beavin e Jackson (1979, p.64), não é possível a qualquer um de nós apenas comunicar; quando o fazemos envolvemo-nos na comunicação, tornando-nos parte dela.

Talvez porque o professor é parte da comunicação que estabelece com os outros Tardif e Lessard (1999:333) considerem o acto de ensinar como "fazer com alguém alguma coisa significativa". Isto é, para estes autores, a interacção pedagógica pode ser definida através do "sentido que perpassa e se permuta na sala de aula, nas significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas" (ibidem).

Nesta interacção, nesta comunicação pedagógica, professores e alunos utilizam linguagem verbal e não verbal[126],

Ao utilizarmos a linguagem verbal estamos a usar as palavras mas, como afirma Bateson (1989:25) "não há 'simples palavras' (…) Só há palavras com gestos, ou tom de voz, ou coisas do género. Evidentemente, gestos sem palavras são frequentes" até porque "a linguagem é primeiro, e para além de tudo o mais, um sistema de gestos." (ibid:26).

Para Watzlawick, Beavin e Jackson (1979:61) a área das relações é normalmente uma área em que a comunicação analógica, não verbal, será particularmente utilizada.

[126] Que a Escola de Palo Alto refere em termos de comunicação digital – se "a comunicação se estabelece graças a um sinal cuja relação com o significado atribuído é de pura convenção" (Marc e Picard, 1984:46) - e de comunicação analógica, que se fundamenta sobre sinais que têm uma relação imediata, evidente com o que significam" (ibidem)

Se tivermos, ainda, em conta que as relações que se estabelecem entre os actores podem ser lidas por estes a partir dos comportamentos que cada um, em interacção, expressa parece-nos, também, ser possível dizer que as mensagens analógicas são "*invocações de relações*" e que, portanto, são propostas relativas às regras futuras da relação" (Watzlawick, Beavin e Jackson 1979:99).

Marc e Picard referirão que é possível constatar-se que "o conteúdo de uma mensagem é muitas vezes dado através de um código digital enquanto que tudo o que diz respeito à *relação* é maioritariamente transmitido pela comunicação analógica" (1987:47)[127].

Na comunicação que estabelecemos está presente uma relação que os outros podem interpretar como atitudes de confirmação, rejeição ou desconfirmação.

Por *confirmação* pode entender-se a resposta positiva que o actor recebe à definição do EU que propôs ou ainda " o sinal de reconhecimento por parte do outro de que, pelo menos, confirma a sua presença no *seu* mundo" (Laing, 1990:98).

Esta aceitação ou confirmação "assegura o desenvolvimento e a estabilidade mental" (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1979:84), contribuindo para o evoluir da comunicação humana para "além das fronteiras muito limitadas das permutas indispensáveis à protecção e à sobrevivência" (ibidem). A confirmação será a resposta que permite ao actor "ganhar consciência do seu próprio eu" uma vez que "o homem é incapaz de manter a sua estabilidade emocional durante períodos prolongados em comunicação exclusiva consigo mesmo" (ibidem).

[127] Tardif e Lessard afirmarão que a palavra, o discurso em geral, não é mais que um "meio de comunicação utilizado; é preciso acrescentar-lhe também os gestos, os olhares, as mímicas, os movimentos do professor, os silêncios, etc.

A rejeição é a resposta que recusa o que o outro está afirmando sem pôr necessariamente em causa a pessoa cuja opinião se rejeita. Laing afirmará, que a rejeição pode mesmo ser confirmatória "se for directa, não tangencial e reconhecer a acção evocatória concedendo-lhe significado e validade", dado que "uma acção 'rejeitada' é percebida e esta percepção mostra que foi aceite como um facto" (1990:99).

A *desconfirmação* é a resposta mais brutal já que atinge o cerne da realidade do outro que nos fala. Por desconfirmação entende-se pois, não a mera rejeição do Eu, mas sim a negação da realidade do Eu, isto é a negação da realidade do próprio indivíduo. Como dizem Watzlawick, Beavin e Jackson (1979:86) a desconfirmação pode traduzir-se na expressão "Você não existe" ou, como afirma Laing, na desconfirmação "o indivíduo experimenta não a ausência da presença do outro mas a ausência da sua própria presença enquanto outro para o outro" podendo mesmo afirmar-se que "o outro está ali, mas ele não está ali para o outro" (1990:138). E o mesmo autor afirma que a desconfirmação será a mais horrível punição possível de imaginar; citando William James, recordará que "não se poderia inventar castigo mais infernal do que deixar à solta na sociedade um indivíduo que permanecesse absolutamente ignorado por todos os seus membros para todo o sempre" (ibid:98-99).

A relação que os professores estabelecem com os seus alunos através da comunicação é uma relação que, para além de poder expressar-se por um destes tipos de resposta, comporta, dentro de si, vários constrangimentos. Do professor espera-se que mantenha a disciplina e que crie um ambiente agradável, que dê o programa todo e que conduza os alunos por caminhos de auto-aprendizagem, que responda às exigências de uma sociedade de competição e eduque para a cooperação ou, como afirmam Tardif e

Lessard (2005: 75), desempenhe uma dupla função de transmissão de conhecimentos e de "agente moral".

Neste mesmo sentido Teixeira (2001: 188-207) evidencia que a profissão docente pode ser uma profissão impossível ou apaixonante.

Abraham – para quem o eu "é o produto das relações interpessoais" (1982: 36) - defende que o "sucesso de um professor depende das suas relações com os outros significativos que fazem parte do campo pedagógico" (ibid: 35). Por isso nos pareceu importante analisar o tipo de comunicação que os professores estabelecem com os alunos e, também, com os seus pares, como se verá na última parte deste trabalho.

O tipo de interacções, de comunicação que se estabelecem, sentir-se confirmado, rejeitado ou desconfirmado pode ser, para o professor[128] como para os alunos, caminho de realização ou de despersonalização, de destruição, por vezes, irreversível. E é por isso que a comunicação é tão importante. As mensagens que emitimos e que recebemos estão carregadas de significados e as relações que conseguimos estabelecer podem fazer a diferença na orientação das nossas vidas e nas daqueles que nos estão confiados.

5.4. O exercício da autoridade do professor

O último aspecto das práticas dos professores que iremos abordar é o do exercício da autoridade sobre os alunos.

Admitindo com Mintzberg (1986: 40) que a "autoridade é um subconjunto do poder"[129] começaremos por abordar, de um modo muito genérico, a problemática do

[128] Como recorda Nias (2001:161-162) pelo facto de os alunos serem 'outro significativos' para os professores "sempre tiveram capacidade para minar a autoconfiança e a auto-estima dos professores"
[129] A autoridade tem a ver com o "posto hierárquico" (Mintzberg, 1986:207) de cada um na organização.

poder, por distinguir poder de autoridade e, finalmente, chegar ao cerne da reflexão sobre a autoridade exercida pelos professores sobre os seus alunos, o que faremos, articulando a autoridade exercida com os tipos de liderança e a sua influência sobre os alunos, servindo-nos, então, de uma tipologia criada por Lewin, Lippit e White.

Da multiplicidade de definições de poder começaremos por reter a que o considera como uma capacidade, como uma propriedade de interacções, como uma "propriedade de uma relação" (Martin, 1978:60), que releva da interacção, ou "como um fenómeno emergente da agregação ou composição de uma variedade de tipos de interacção elementares" (Boudon e Bourricaud, 1986:459).

E, de novo, estamos perante o facto de a profissão professor ser uma profissão de relação exercida por alguém que é antes de mais um ser de relação. Ensinar, exercer a profissão docente é estar em constante relação, em constante interacção com os outros, com os alunos, com os pares, com os pais, com o pessoal não docente. Ser professor significa, assim, viver uma troca constante, quotidiana de interacções, de relações. E se entendermos que o poder é uma relação de troca, é um constante jogo que acontece entre os diferentes actores então podemos vê-lo como "espaço de 'liberdades', de 'jogo', de Imprevisibilidade" (Demailly,1987:72).

Esta Imprevisibilidade - que povoa, aliás, a profissão docente – decorre do facto de o professor procurar, através do poder que exerce, "produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais" (Mintzberg, 1986:39), "fazer que as coisas aconteçam" (Teixeira, 1993:148); mas essa capacidade de fazer que as coisas aconteçam, de fazer com que resultados e processos sejam os pretendidos, pode chocar com a vontade daqueles sobre os quais o poder se exerce, já que ninguém está desprovido de poder embora a relação de poder – que, como já referimos, é uma relação

de troca - seja instrumental e recíproca mas desequilibrada (cfr. Crozier e Friedberg, 1977: 57-59)[130]

Mas se é verdade que todos têm poder, e que o poder dos alunos não é negligenciável, embora seja frequentemente esquecido por alguns professores, o mesmo não se pode dizer da autoridade. Por isso é importante distinguir poder de autoridade[131] já que professores e alunos têm poder mas que apenas os professores detêm autoridade.

Segundo Katz e Kahn (1987:225) a autoridade é o "poder legítimo, o poder de que se acha investida uma pessoa ou posição e que é reconhecido e aceite como apropriado, não só pelo detentor do poder como pelos demais membros do sistema". A autoridade é, ainda, vista por autores como Mintzberg, Aubert ou Formosinho como passando pelo facto de aqueles a quem é reconhecida serem detentores de um determinado posto ou por exercerem determinadas funções na organização [132].

O professor exerce uma autoridade "legitimada" (Walonick, 2007:1) pela posição que ocupa na organização[133]. E falamos aqui não apenas na organização escola mas até

[130] Tardif e Lessard (1999: 190) afirmam que as relações que se estabelecem entre professores e alunos são relações dissimétricas pois enquanto que as "acções dos alunos alteram a ordem estabelecida ou estão conformes à mesma, as acções dos professores têm por função estabelecer a ordem na sala de aula, mantê-la e renová-la sempre que necessário"

[131] Delaire (1986:112) afirma " o poder não se confunde com a autoridade institucional e legítima mas encontra-se mais ou menos repartido entre os membros do grupo e da organização" e "(...) na medida em que (a autoridade) deve ser aceite, torna-se função do consentimento dos parceiros que a sofrem e não do chefe que a deseja exercer." (1986:118).

[132] Segundo Aubert (s/d:11) "a autoridade corresponde ao aspecto formal do poder" ou seja a autoridade está relacionada com as funções que alguém exerce num determinado momento, em virtude das regras que regem essa situação. No mesmo sentido, Formosinho define a "autoridade como o poder baseado em posições de chefia ou comando" (1980:303).

[133] Para Burke a uma das fontes de poder é a *posição do indivíduo na organização* que "emana de uma função, de um posto hierárquico na organização que permite ter influência sobre os outros e que confere um certo número de vantagens ao que a ela tem acesso" (1991:35).

na organização sala de aula, turma. É ele que controla as recompensas, as punições, a informação, os recursos[134], as regras, as tarefas e o processo de decisão.

Os alunos, por sua vez, é suposto que aceitem este tipo de autoridade e nas situações não problemáticas tenderão a aceitá-la. E isto quer porque devem obediência à aos adultos na escola, quer porque conhecem e respeitam as hierarquias próprias da organização em que se inserem. Por outro lado, não é possível ignorar que os alunos quando estão numa escola, tenha ela sido escolha sua ou dos pais, devem saber que existe um conjunto de regras que têm de respeitar se querem aí permanecer[135]. Uma dessas regras na escola é a do respeito que é devido aos professores.

Uma outra forma de exercício de autoridade é aquela que tem a ver com o facto de o professor ter um conjunto de "atributos pessoais" (Walonick, 2007:2) que são conhecidos e reconhecidos pelos outros através do tipo de interacções que com eles estabelecem. Esta forma de autoridade pode derivar do poder do especialista[136] ou da relação afectiva que o professor estabelece com os seus alunos.

E na verdade o professor é o especialista que detém o poder do conhecimento científico, pedagógico e didáctico - poder este que é reconhecido institucionalmente através do diploma profissional que lhe dá acesso à profissão - que exerce junto dos seus alunos: é o professor que conhece os programas, que os gere, que desenha as tarefas, que as põe em prática, as faz cumprir e avalia os processos e os resultados.

---

[134] Ao referir a fonte de poder *controlo dos recursos na organização* Burke diz que ele "decorre directamente da capacidade de acesso à informação" afirmando, ainda que "a aquisição e a distribuição de recursos valiosos constituem uma excelente fonte de exercício do poder" até porque " quanto mais aumenta a dependência de B(sujeito) em relação a A (aquele que detém o recurso que B necessita) mais a influência de A é importante" (1991:36-37) e, portanto, quando se é o único a deter o recurso desejado maior poder se tem para influenciar e controlar os outros.

[135] Walonick, servindo-se de March e Simon, afirma que o facto de alguém ser membro de uma organização funciona como se entre essa pessoa e a organização tivesse sabido elaborado um "contrato social" em que os membros da organização afirmam respeitar e estar de acordo com as regras em troca dos benefícios que da organização podem obter (2007:2)

[136] A posição do indivíduo na organização está, também, ligada à importância que for dada aos conhecimentos especializados que detém sejam eles "reais e visivelmente demonstrados ou (...) simbólicos"(Burke, 1991:36). Crozier e Friedberg falarão do poder do especialista como o daquele que tem o domínio de uma competência específica: "dispõe do saber-fazer, dos conhecimentos, da experiência do contexto que lhe permitem resolver certos problemas cruciais para a organização" (1977: 72).

A autoridade que advém dos atributos pessoais[137] é passível, ainda, de derivar, como já referimos, da relação afectiva que os professores estabelecem com os seus alunos ao longo do tempo. Todos nós sabemos como é possível que uma turma se comporte diferentemente em aulas leccionadas por diferentes professores. Como é vulgar ouvir dizer a uns professores que não é possível trabalhar com determinado conjunto de alunos, porque são indisciplinados, demonstram desinteresse pela matéria e pelas tarefas a desenvolver e como outros, sobre precisamente os mesmos alunos, dizer exactamente o oposto. Muitas vezes esta diferença resulta de um tipo de relação mais ou menos próxima mais ou menos distante que professores e alunos estabelecem. Este é o poder, a autoridade que Braga (2001:44) apelida de referente[138] e que se baseia na personalidade do professor.

O exercício de qualquer uma destas formas de autoridade está, ainda, intimamente ligada ao papel, ao tipo de liderança que o professor exerce na sala de aula ou fora dela, junto dos alunos. O professor será um líder na medida em que procure, de uma forma ou outra, influenciar os seus alunos por forma a que eles cumpram "as tarefas definidas com vontade e de forma eficiente e eficaz" (Blacksacademy, 2005:1).

Mas falar de liderança significa, também, falar de diferentes abordagens dessa mesma liderança. Poderíamos evocar vários estilos de liderança, segundo diversas abordagens, mas deter-nos-emos na tipologia de Kurt Lewin e Ronald Lippit, a que mais tarde se associou Ralph White, por se nos afigurar mais próxima da que ocorre nas relações que os professores estabelecem com os alunos. Estamos a falar de três estilos: autocrático, democrático e "laissez faire".

---

[137] No que respeita aos atributos pessoais ou às *características pessoais* do indivíduo, Burke diz que "um indivíduo que busca a influência pode encontrar uma fonte de poder nas suas características pessoais" e estas poderão ser, entre outras, "a inteligência, as capacidades de síntese ou de tomada de decisão, o entusiasmo, a sua força, a sua integridade, a sua confiança em si próprio" (1991:41).

[138] Walonick (2007:2) identifica o poder referente com o carisma que alguns líderes detêm e que lhes permite que os outros se identifiquem com eles e se sintam atraídos

Em 1937 Kurt Lewin e Ronald Lippitt conduziram uma investigação junto de alunos dos 5º e 6º anos da University Elementary School para tentarem compreender o efeito que o estilo autocrático ou o estilo democrático poderiam ter nas interacções estabelecidas entre os alunos (Scheer, s/d: 1).

Assim os investigadores realizaram um estudo sociométrico com crianças de 11 e 12 anos que aceitaram nele participar. Foram constituídos dois clubes de construção de máscaras; os grupos integravam alunos o mais possível semelhantes no que se refere ao número de "potenciais relações de amizade e de rejeição e às características de popularidade e de liderança em geral" (1938: 293); em cada grupo integraram-se, também, cinco alunos que tinham expressado ter poucas relações quer no que diz respeito às situações escolares quer às situações fora da escola.

Um dos grupos foi submetido a uma liderança autocrática e o outro a uma liderança democrática. Em cada grupo pretendeu-se que o ambiente criado fosse mais autocrático / democrático do que aquele que se vive normalmente na sala de aula (ibid:294). As atitudes e as reacções dos alunos observadas pelos autores aparecem nos quadros que a seguir apresentamos (ibid:293-294 e 298-299):

Autocracia

Atitudes do líder	Reacção dos alunos
√ Determinação de todas as políticas feita pela pessoa mais forte. √ Técnicas e estratégias para obtenção do objectivo definido ditadas por quem detém a autoridade, passo a passo, o que significa que a direcção futura era sempre largamente incerta √ A autoridade normalmente estrutura autocraticamente as actividades de cada um dos membros – tarefas e membros com que cada um trabalha √ O líder critica e elogia as actividades individuais e não se envolve na participação no grupo. Sempre impessoal em vez de ser abertamente hostil ou amistoso	√ Maior volume de interacções √ Menos comunicação √ Fraca estabilidade da estrutura do grupo √ Quando a liderança é retirada o grupo tende para a desorganização √ Maior ascendência e menor submissão e objectividade dos membros do grupo em relação a cada um deles √ Mais trabalho inacabado e pouco cuidado √ Construção do sentido da individualidade, do "Eu" √ Aparecimento, nas 12 sessões, de dois bodes expiatórios que abandonam o grupo √ Cerca de trinta vezes mais hostilidade expressa

Democracia

Atitudes do líder	Reacção dos alunos
√ Determinação de todas as políticas feita pelo grupo, encorajado e motivado pelo líder √ Discussão na primeira reunião das perspectivas de actividades a realizar tendo em conta as explicações dadas sobre os passos do processo. Sempre que necessária uma explicação técnica do líder procura apontar dois ou três procedimentos alternativos que serão aplicados no futuro √ Os membros escolhiam livremente aqueles com quem trabalhavam e a divisão das tarefas era responsabilidade do grupo √ O líder tenta ser um membro do grupo em espírito mas não no trabalho a desempenhar. Elogia e critica tendo em conta o grupo como um todo	√ Maior comportamento cooperativo √ Maior incidência de oferta e procura de cooperação √ Maior comunicação √ Maior estabilidade da estrutura do grupo √ Maior sentido construtivo √ Superioridade dos produtos do grupo √ Maior incidência de sugestões construtivas √ Maior sentido de pertença ao grupo, construção do sentido do "nós" √ Maior sentido da propriedade do grupo e dos objectivos do grupo √ Maior objectividade de atitudes √ Maior número de sugestões construtivas √ Mais atitudes de críticas objectivas sem qualquer envolvimento pessoal √ Mais ocorrências de elogios e expressões de amizade

Atentas as diferenças de atitudes quer de alunos, quer de líderes, os autores concluem que o líder autocrático, embora propicie uma alta produtividade, não consegue atingir uma tão alta qualidade de trabalho quanto consegue o líder democrático e o seu grupo. No que respeita ao comportamento dos alunos, o líder autocrático suscita dois tipos de comportamento – "agressivo e apático" (Underwood, 2003, 1) –, caracterizando-se o primeiro, 'o agressivo', pelo facto de os alunos serem rebeldes, de estarem constantemente a solicitar a atenção do professor e a culparem os outros elementos sempre que alguma coisa não corre bem, enquanto que o segundo, 'o apático', se caracteriza por os seus membros colocarem poucas questões e serem pouco críticos do comportamento do líder.

O professor que utiliza o estilo democrático é aquele que propicia junto dos alunos o desenvolvimento de uma moral elevada, relações amistosas entre os diferentes membros do grupo, um clima de trabalho que lhe permite ausentar-se da sala de aula sem que o trabalho pare e que desenvolve nos alunos a criatividade, a originalidade, pelo que o produto final do trabalho é de alta qualidade.

O que, aparentemente, distingue estes dois estilos de líderes é a comunicação que eles estabelecem no e com o grupo. A este respeito Schmuck e Schmuck (2007:5) afirmam que a comunicação é a chave que permite compreender as diferenças entre um estilo e outro. Para estes autores os professores que utilizam o estilo autocrático usam uma comunicação unilateral com o alunos para os fazerem entender a importância dos objectivos a atingir, das tarefas a desempenhar, das normas a cumprir na sala de aula. Os professores que utilizam o estilo democrático usam uma comunicação bilateral incentivam os alunos a participar nas decisões a tomar e a estabelecerem acordos entre si

para poderem ser mais eficazes. Constroem, por isso, um clima participativo, relaxado, pessoal e apoiante.

O interesse suscitado pelo estudo de K. Lewin e de R. Lippit sobre os efeitos da liderança sobre as atitudes dos alunos levou-os a prosseguir neste caminho tendo-se, agora, alargado o grupo de investigação a Ralph White. Estes três investigadores realizaram durante os anos 40 um conjunto de estudos que permitiram aprofundar a compreensão dos estilos de liderança e os seus efeitos nos alunos. O estudo que realizaram levou-os a admitir a existência de um terceiro estilo de liderança: o estilo laissez faire.

No que respeita ao líder laissez faire a sua definição emerge da observação das atitudes e comportamentos demonstrados por um dos líderes democráticos. Este abdicou da sua autoridade e exerceu "pouca ou nenhuma liderança" (Sherman, Schmuck e Schmuck, 2004:14) o que fez com que os alunos fossem os menos produtivos, se sentissem aborrecidos e não quisessem repetir a experiência até porque o trabalho que o grupo desenvolveu decorreu de forma errática e progrediu de forma lenta.

No entender de Baumgartel (1957:353) o líder laissez faire e os problemas que a liderança acarreta são limitações que se devem a aspectos organizacionais pois os membros do grupo "não têm um protector ou um orientador em que possam confiar". Por isso mesmo as contribuições que este tipo de líder pode dar são contribuições que se perdem e as informações necessárias para o normal processo de tomada de decisão não chegam.

Schmuck e Schmuck (2007:5), quando se referem a estes três tipos de liderança exercidos pelos professores, alertam para o facto de que os professores autocráticos são os que, conseguindo que os seus alunos produzam muito trabalho académico, suscitam, também, entre eles o conformismo, a competição, a dependência e o ressentimento. Os

professores que têm uma liderança democrática para além de desenvolverem trabalho académico de excelente qualidade estabelecem ainda "climas sociais positivos".

Em termos dos resultados que estes tipos de líderes obtêm Boje (2000:7)) diz que o líder autocrático propicia uma atitude de submissão por parte dos elementos do grupo; da liderança democrática resultará um grupo coeso enquanto que o líder laissez faire terá como resultado "frustração, desorganização e baixa qualidade".

Os comportamentos que derivam dos estilos de liderança que os professores aplicam têm um papel importante na construção da imagem do professor na medida em que estes comportamentos, que relevam das interacções que se desenvolvem, permitem ao professor ter uma imagem de si e do trabalho que desempenha que se relaciona com o facto de ele ser um professor autocrático, democrático ou laissez faire mesmo que não aplique esta terminologia.

A forma como os professores entendem que gerem a sala de aula, as tarefas que desenham e a adesão e respectivo desempenho dos seus alunos, os resultados que obtêm e que, no seu entender, podem estar mais perto ou mais longe das fasquias que eles próprios definiram para si e para o trabalho dos seus alunos, participam na construção da imagem que têm de si enquanto profissionais.

Na última parte deste trabalho apresentaremos as imagens que alunos e professores têm sobre o tipo de liderança que os docentes exercem.

6. Cultura profissional dos professores e Culturas de escola

Reflectimos nos pontos anteriores sobre um conjunto de factos que contribuem para a construção do profissional professor e que se podem, de certa maneira, integrar

no conceito de cultura que tem a ver com tudo o que é humano, com tudo o que é social e que se enquadra em determinado contexto e em determinado momento histórico[139].

A cultura releva dos seres humanos, daquilo que vivem, partilham, das relações sociais que estabelecem uns com os outros, nos diferentes grupos sociais, nas diferentes organizações em que se integram, pelo que é possível falarmos não apenas de cultura mas de culturas, que correspondem aos universos organizacionais em que os indivíduos vivem ao longo da vida.

Tendo focalizado o nosso estudo sobre os professores que vivem o quotidiano profissional integrados numa organização que denominamos de escola procuraremos entender o conceito de cultura profissional docente e de culturas de escola.

6.1. A cultura profissional dos professores

Como bem refere Hargreaves (1998:186) "as culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho [e] (…) figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho" pelo que tentar compreender as formas destas culturas é tentar perceber como os professores vivem o quotidiano, como enfrentam e constroem as respostas aos desafios que se lhes colocam.

Como refere Caria a cultura profissional reporta-se à "construção, desenvolvimento (...) de saberes colectivos num contexto de trabalho que não está à

[139] A cultura pode ser definida como "tudo o que releva da organização, da estruturação e da programação social, confunde-se com tudo o que é propriamente humano" (Loureiro,2001:81); "conjunto de normas, valores, crenças e artefactos de uma sociedade. É o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade, ou seja, tudo o que não é instintivo" (Pires et all., (1991:234); "[define-se] sempre num espaço de conjunturalidade, isto é, um estado da estrutura social que não é estático, pois remete sempre os processos sociais não para a reprodução social, em geral, das relações sociais, mas antes para os processos de reprodução-transformação de grupos sociais concretos, incluindo os processos socializadores do grupo nas suas condições sociais de existência, historicamente determinadas" (Caria, 2000:198).

partida determinado por formas de conhecer que sejam exteriores à interacção social entre pares" (2005:45).

A cultura profissional dos docentes constrói-se através da partilha dos hábitos de trabalho que se desenvolvem no estabelecimento escolar, no grupo de professores, na adesão aos valores, às crenças, aos objectivos e princípios definidos, no apoio, no reconhecimento e no enquadramento social.

Neste sentido Lima entende que as culturas profissionais dos professores devem ser "perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas" (2002:20). A abordagem a ser feita às culturas docentes será, então, tanto mais profícua quanto mais formos capazes de as encarar também como os processos, as acções produzidas pelos professores que relevam das suas experiências, vivências, saberes, valores e normas.

Assim, quando falamos de culturas de professores[140], falamos de grupos de pessoas inseridas em organizações (escolas) que possuem um conjunto de características[141] que respeitam à "forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micro políticos da vida da escola" (Day, 2001:127). Processos estes que ocorrem na sala de aulas, nas salas de professores, nas reuniões de grupo, de departamento, de Conselho de Turma e que constituem a vida da organização e dos seus elementos.

Tendo, portanto, como base que em cada escola não existe apenas uma cultura mas culturas partilhadas pelos membros dos diferentes grupos que a constituem, interessa-nos tentar perceber como os professores se apropriam, vivem e constroem estas

[140] Tal como Ponte e Oliveira afirmam os professores "não são um corpo homogéneo, podendo-se distinguir no seu seio diversas sub culturas profissionais" (2002:150).
[141] Estas características permitem aos professores construir uma cultura profissional que no entender de Symons "está de acordo com a cultura organizacional" (2002: §3)

culturas partilhadas[142] que lhes "fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo" (Hargreaves, 1998:185).

As culturas profissionais desenvolvidas e partilhadas pelos professores permitem que os professores mais jovens, mais inexperientes acedam às diferentes formas de estar, de agir que o grupo de professores mais velhos, que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos, foram construindo.

Quando falamos de uma cultura profissional, segundo Caria falamos, entre outras,[143] de relações "comunitárias situadas num espaço e tempo bem delimitado de trabalho, em que há condições para um conhecimento interpessoal selectivo, informal (...), no qual os pares da mesma profissão têm condições para desenvolver sentimentos e cognições" (2005:45).

A cultura permite constituir um processo de aprendizagem da profissão[144] e determinar um "apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores" (Day, 2001:126).

Mas falar de cultura dos professores não é apenas falar de aprendizagens que ocorrem pela transmissão pelas gerações mais velhas de crenças, valores, hábitos, práticas; é falar

- dos professores e das suas origens sociais, da sua educação, da natureza e do estatuto da profissão e das respostas que dão ao trabalho que desenvolvem nas escolas

[142] O facto de falarmos de culturas partilhadas não significa que, tal como Sarmento afirma numa análise rigorosa das organizações, não se possam detectar "formas culturais, dispositivos simbólicos e processos de significação distintos, em alguns casos divergentes e, eventualmente, mesmo antagónicos" (1994,99).

[143] O autor, ao caracterizar a cultura profissional, fala ainda de mais três tipos de relações, as associativas em rede, as associativas organizacionais reguladoras e as associativas organizacionais hierárquicas (Caria, 2005: 45-48).

[144] De acordo com Senge (2005:66) o processo de aprendizagem é um processo que oscila entre a acção e a reflexão, entre a actividade e o repouso. Estas oscilações que, em seu entender constituem ciclos permitem que cada um de nós investido num processo de aprendizagem aperfeiçoe aquilo que faz.

- de relações sociais que, através da comunicação que se estabelece entre os actores, permitem ao professor "especificar o seu pensamento e harmonizá-lo com a opinião envolvente" (Thurler, 2001:17),
- do direito à diferença, porque quando as culturas de trabalho se diferenciam estamos perante as "trajectórias pessoais, as qualificações profissionais dos indivíduos, (...) os sistemas tecnológicos, os processos de trabalho, as morfologias organizacionais, as redes de interacção e os estilos de gestão" (Loureiro, 2001: 93)

Cultura significa, para além de colaboração e de partilha, a existência de um particularismo de uma singularidade que deriva do facto de existirem estilos de liderança diferentes em cada escola, de as relações que se estabelecem entre os diferentes actores serem por si só singulares, de existirem crenças, valores e práticas que vão sendo transmitidas, partilhadas de geração em geração, da emergência de todo um "processo de interacções e negociações de significados e de esquemas interpretativos desenvolvidos pelas acções grupais e individuais" (Torres, 1997:80).

Este processo permite-nos dizer que existem dois tipos básicos de cultura escolar – "as individualistas e as colaborativas" (Fullan e Hargreaves, 2000:72) ou, na linguagem de Thurler (2001:70); as de "individualismo puro e firme e [as de] cooperação profissional"; entre estes dois tipos observam-se estados intermediários.

A estes dois tipos básicos de cultura correspondem duas lógicas de acção: a burocrática e a profissional que no entender de Thurler (2001) se caracterizam por:

na **lógica burocrática** a organização assenta no princípio de que a gestão da escola "coordena, planifica, avalia e protege" os professores, "a máquina girar 'sozinha'" -o que reduz fortemente a necessidade de que haja coordenação e

colaboração entre os professores - e não estimula a existência de oportunidades ou não propicia a possibilidade de os professores trabalharem em conjunto, aprenderem uns com os outros;

na **lógica profissional** os professores têm a capacidade e a liberdade de conceber o seu trabalho, de tomar decisões que embora possam ser mais lentas, porque são colegiais e participadas, são decisões mais confortáveis e confortantes. Além disso, os professores sabem que não estão sós, que têm consigo um conjunto de outros profissionais que os defendem, que os apoiam, que com eles projectam o exercício de uma profissão que lhes permite atingir os objectivos mais amplos e mais importantes para os quais trabalham e que se prendem com a educação das crianças e dos jovens que a sociedade lhes confiou.

Tendo em conta que entre as culturas individualistas e as colaborativas existem estados intermediários utilizaremos aqui, sobretudo, a tipologia de Hargreaves não deixando, também, de ter em conta o pensamento de Thurler [145] .

6.1.1. O individualismo ou isolamento

O primeiro tipo básico de cultura, o individualismo ou isolamento, pode ser visto como estando enraizado na sociedade e como sendo um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, que não serão todos necessariamente negativos.

[145] Hargreaves considera quatro tipos de cultura dos professores: indivibidualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial. Thurler, reportando-se mais à cultura da escola, acrescenta a estas quatro formas uma outra que denomina de grande família e em vez de falar de colegialidade artificial fala de colegiatura forçada. Como é óbvio, Hargreaves fala das culturas profissionais dos professores no quadro das escolas mas não no parece forçado considerar que a perspectiva de Thurler tem uma aplicação mais evidente à cultura escolar do que a de Hargreaves.

Alguns autores, em vez de falarem de individualismo, pela conotação negativa que a palavra encerra, preferem o termo isolamento [146] pois, como refere Lima (2001:11) "falar de individualismo dos docentes é atribuí-lo a uma característica de personalidade, normalmente apresentada enquanto defeito" ora o que importa é abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição[147], até porque o individualismo traduz uma opção consciente por parte do professor que lhe permite garantir "certas características reconhecidas como positivas, como seja a preocupação pessoal com os alunos (...), a individualidade, relativa à independência e realização pessoal, e a solidão,[148]" (Santos,2002:129).

Falar de isolamento é, para além de falar de "ensino isolado, insularizado" (Sarmento, 2000:519), falar de uma questão de hábito que está historicamente enraizada nas rotinas de trabalho dos professores e nas condições em que este tem evoluído.

Poderíamos definir o isolamento através de Loureiro ou de Fullam e Hargreaves, como:

- "a forma cultural dominante entre os professores" que se refere ao "desenvolvimento de atitudes que se traduzem num imediatismo através do qual se valoriza o trabalho na sala de aula" (Loureiro, 2001:93) ou

[146] De acordo com o autor, quando utilizamos o termo isolamento referimo-nos a "uma situação, mais do que às características pessoais do indivíduo que a ocupa e admite-se que este isolamento se pode dever a muitos outros factores que não apenas a uma mera predisposição interior para se agir sozinho, longe do olhar dos outros" (Lima, 2002:11).

[147] A perseguição deve ser evitada porque se deve evitar esmagar a individualidade na fúria de eliminar o indivibidualismo uma vez que esta continua a ser a "chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva (...) [e] também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo" . (Fullan e Hargreaves, 2000:81).

[148] Santos afirmará que "a solidão é um direito de cada um" (2002: 129) e Hargreaves (1994:193), assumirá que se quisermos desenvolver um entendimento verdadeiro do modo como os professores trabalham com os seus colegas e dos benefícios e desvantagens que as diferentes maneiras de trabalhar comportam, então é importante que "decomponhamos mais cuidadosamente este conceito e o reconstruamos de forma que possa ser útil, do ponto de vista profissional".

– um hábito enraizado historicamente num "sistema de produção em série" (Fullan e Hargreaves, 2000:23) do século XIX, em que professores isolados ensinavam programas iguais a grupos de crianças segregadas por idades[149].

Uma das justificações para a consideração do isolamento como um sistema enraizado historicamente, poderá residir na frase tantas vezes repetida por professores de que na sua sala, no momento em que estão a leccionar os seus alunos, só entra quem o professor autorizar. É frequente, ainda, ouvir dizer que "na minha sala mando eu e mesmo que cá queiram entrar só com minha autorização" ou ainda "dentro da minha sala mando eu, faço o que quero, ninguém tem nada com isso e com os meus alunos faço o que entendo" ou ainda, naquelas escolas em que se organizam actividades extra curriculares, "detesto este tipo de actividades. Prefiro, mil vezes estar dentro da sala com os meus alunos, cumprir o meu horário e dar o meu programa"[150].

Este sentimento de que dentro do seu espaço, o docente gere a sua actividade pedagógica, põe em prática os modelos que lhe orientam o exercício da profissão, agrupa os alunos de acordo com as suas necessidades mas, também, define a sua relação com os alunos sem necessitar de se relacionar com os outros, sem necessitar de estar exposto à crítica, à observação dos seus pares, transformou-se assim em um fenómeno que caracteriza a forma "normal" de se ensinar em muitas escolas [151].

O isolamento aparece-nos, pois, como um fenómeno que não é imposto aos professores, mas que se encontra profundamente inscrito na história da organização

[149] Este sistema de produção em série para além de utilizar programas iguais e de organizar, segregar as crianças por idades foi concebido como uma forma de disciplinar e controlar as massas.
[150] Para Felouzis (s/d: 105) estas situações exprimem a "ambiência" do estabelecimento onde cada um trabalha no seu canto e recusa mudar a sua experiência: o que se passa na turma deve ficar secreto ou confidencial e que mesmo nos liceus onde a cooperação é mais solicitada, a tendência geral é para o exercício "solitário" da profissão.
[151] Fullan e Hargreaves (2000:31) ao referirem-se ao isolamento em que a maior parte dos professores exerce a sua profissão afirmam que embora o ensino não seja a profissão mais antiga do mundo "é, certamente, uma das mais solitárias" e utilizando Rudduck lembram-nos que a educação é uma das "últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores".

escolar e do corpo docente, podendo mesmo dizer-se que ele não é, apenas, uma norma implícita ou um direito, ele é uma escolha cultural, considerada muitas vezes como uma virtude.

As características arquitectónicas[152] das escolas podem induzir ao isolamento, ao individualismo e fazer com que seja difícil os professores trabalharem em conjunto. As próprias salas de aula[153], propiciam a existência de uma estrutura – apelidada por Lortie de "egg-crate structure of schooling – que promove a separação dos professores em vez da interdependência" (2002:14). Estes de tal forma criaram o hábito de trabalhar isoladamente que são bem conhecidas as suas reacções quando ao trabalharem em escolas com uma tipologia de área aberta se apressaram a isolar os seus espaços de trabalho com os alunos através da colocação de armários para poderem continuar a usufruir do seu espaço isolado em que trabalham calma e tranquilamente[154].

As salas de professores, no entanto, são para os docentes lugares de retiro em relação "à frente de batalha" da sala de aula, especialmente nos estabelecimentos "difíceis" (Thurler, 2001:67). Elas funcionam como um porto seguro de paz, um lugar de relaxamento e alívio, onde as conversas familiares, o humor e o desafogo permitem fazer contrapeso ao stress vivido na sala aula. São, por isso, um lugar onde o professor

[152] Convém ter em conta que as escolas funcionam normalmente em edifícios separados - pavilhões -, até em espaços de ensino pré fabricados e que cada uma destas estruturas tem as salas de aula bem divididas e mesmo salas de professores que impedem que nos momentos de pausa os professores se encontrem num grande grupo.

[153] No que se refere às salas de aula Day refere que os "padrões de ensino habituais dentro de quatro paredes da sala de aula impedem, por si só, os professores de dar feedback uns aos outros, promovem uma autonomia irresponsável e isola-os da crítica directa" (2001:128). Para Correia e Matos (2001:99-100) as salas de aula são espaços paradoxais pois são ao mesmo tempo espaços de "reencontro com uma profissão" que se "fecham à incompreensão (...) espaço de liberdade e de reclusão profissional (...) um espaço de protecção de um saber-fazer profissional (...)que 'protege' aqueles que o habitam de qualquer questionamento 'exterior' (...) um espaço inacessível onde o exercício ilusório da autonomia profissional se faz à custa da invisibilidade do trabalho desenvolvido (...)espaço de insegurança (...)e um espaço de consagração de um novo indivibidualismo profissional vivido na solidão e num sofrimento profissional".

[154] Costa refere que "a tradicional disposição do espaço escolar, nomeadamente na sala de aula, aparece muito pouco afeiçoada a um contexto de socialização e práticas de aprendizagem que privilegiam o nós, o comum, a intimidade, a identidade social" (1997:48)

encontra uma forma de solidariedade que compensa o sentimento de solidão sem, no entanto, propiciarem o lugar de encontro de trabalho colaborativo.

Outros aspectos ligados á lógica burocrática de organização das escolas e que podem provocar o isolamento são os tipos de horário escolar que se encontram em muitas escolas ou a sobrecarga horária.

O horário escolar compartimentado, gerido pelos toques das campainhas, intercalado com intervalos de dez minutos rege as entradas e saídas de professores e alunos das salas de aula, as horas de substituição, contra as quais professores e alunos muito se manifestaram, não facilitam o trabalho colaborativo entre os professores. A forma como o trabalho[155] está organizado nas escolas propicia um tempo muito limitado para as interacções face a face dos professores uns com os outros[156].

O facto de todos estarem a dar aulas ao mesmo tempo, de não existirem horas comuns de pausa para o trabalho sobre os alunos, as reuniões muito longas sobre os mais variados projectos que fazem com que os professores se sintam sobrecarregados não propiciam o trabalho colaborativo, porque não são desejadas e são vistas como uma tarefa imposta[157].

---

[155] Caria, sobre a forma como o quotidianos dos professores se organiza, diz que este "circunscreve-se a um espaço e a um tempo parciais do quotidiano, pois não integra a totalidade da vida social do grupo, apenas se relaciona com o tempo e espaço no qual o campo escolar se especializou, que para o grupo corresponde a um tempo de trabalho; esta especialização do quotidiano dos professores tem consequências determinantes, pois, à partida, o espaço e o tempo estão, previamente, codificados pela organização escolar e pelo conhecimento abstracto que o serve, designadamente no tipo de horários, na divisão do conhecimento escolar em disciplinas, tendencial prescrição escrita dos conhecimentos (programas e livros disciplinares) que são objecto do trabalho dos professores e nos tipos de espaços e tempos de trabalho e de sociabilidade e suas respectivas segmentações e centralidades" (2000:200).

[156] Partilhamos com Fullan e Hargreaves que os "horários reforçam o isolamento, a sobrecarga horária reforça-o, a história legitima-o" (2000:12).

[157] Correia e Matos falam de uma forma muito negativa sobre o modo como funciona o grupo disciplinar dizendo que para o grupo "importa mais o cumprimento de rituais burocrático-admínistrativos do que a gestão do currículo ensinado e a sua articulação com o currículo vivenciado pelo aluno e parecendo resistir à observância rigorosa dos horários e dos prazos prescritos para as diferentes tarefas, a acumulação destes incumprimentos contribuí para que a profissão seja subjectivamente vivida em permanente atraso" (2201:163). Na nossa perspectiva não se pode generalizar tanto, devendo admitir-se que existe já num número não depreciável de escolas e de grupos que trabalham bem e de modo colaborativo.

Este conjunto de factores concorre para que os professores se sintam "psicologicamente sós, apesar de estarem num local densamente povoado" (Lima, 2002:36).

Ao estudar alguns destes factores sociais e culturais Hargreaves (1998) concluiu que é possível identificar três tipos de factores gerais - individualismo constrangido, estratégico ou electivo - que conduzem ao isolamento e que decorrem do facto de os estilos de liderança das escolas serem o que ele denomina de não envolventes e de existirem factores estruturais/organizacionais[158].

O individualismo constrangido decorre das condições dadas aos professores que constituem autênticas barreiras ao trabalho em conjunto; o individualismo estratégico tem a ver com as formas que os professores constroem para trabalhar sozinhos, centrados na sala de aula, nas suas turmas, para garantir melhores resultados com menos tempo ocupado em trabalho de equipa; o individualismo electivo corresponde a uma escolha consciente, "uma forma preferida de se estar e de trabalhar" (ibid: 194)

O isolamento surge-nos, ainda, como uma forma tranquila de exercer a profissão docente. Uma forma tranquila porque os professores

- isolados nas suas salas de aula tudo decidem sós, tudo sofrem ou vivem felizes, mas sós;
- não recebem qualquer feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem, nem das avaliações formais periódicas pelas quais passam ou por que passam os seus alunos e que neles se reflectem uma vez que,

[158] No que se refere aos aspectos estruturais/organizacionais, o autor aponta as estruturas arquitectónicas escolares de tipo celular; escassez e baixa qualidade dos espaços disponíveis para os adultos trabalharem em conjunto; escassez de professores provisórios que substituam temporariamente os professores que se encontram de baixa; sobrelotação, com a consequente proliferação de salas de aula temporárias e segregadas; e dificuldades em conseguir horários que permitam aos professores trabalhar em conjunto.

para a grande maioria dos docentes, a principal fonte de feedback são as suas aulas e os seus alunos;

- não têm de partilhar experiências e, sobretudo, problemas e dificuldades[159];
- não estão sujeitos à crítica, à exposição das suas ideias , das suas crenças, dos seus valores, dos seus objectivos. O professor não precisa, pois, de enfrentar os outros, pois está protegido, escondido atrás desta cortina opaca que é o isolamento [160]; não precisa mais de se expor à percepção da ineficácia profissional e portanto evita assim o "principal factor de receio de solicitar apoio aos colegas" (Jesus, 1997:76).

É, ainda, uma forma tranquila de exercer a profissão porque:

- facilita o trabalho individual condicionando uma fraca abertura dos professores a projectos colectivos;
- propicia uma forte centração sobre o acompanhamento intensivo dos alunos e permite construir, no entender dos professores um ambiente estável e uma dinâmica previsível que beneficia os alunos;
- permite ao professor encontrar soluções para problemas que surgem, alterar o seu sistema de ensino, procurar novas estratégias, avaliar os alunos de uma forma mais detalhada e frequente, enfim tomar decisões sozinho, sem ter necessidade de recorrer ao exterior, aos outros para busca ou troca de informação, para procura de soluções[161].

[159] Thurler diz mesmo que o isolamento permite que muitos professores evitem debater sobre as dificuldades que encontram na sala de aula, "nomeadamente as situações de indisciplina dos alunos, levando a uma interiorização da incompetência pessoal para gerir essas situações e logo a um maior isolamento" (2001:76).

[160] Os professores, através da preferência "do 'cada um por si', que se reflecte num afastamento de causas comuns, evitam ser postos em causa, julgados, serem influenciados por outros, enfim, evita-se 'instintivamente' tudo o que possa pôr em evidência as diferenças interpessoais" (Loureiro, 2001:94)

[161] Estes aspectos podem bem ilustrar a ideia veiculada por Reibid quando afirma que os professores "temem ou não gostam ser avaliados ou criticados" pelo que em sua opinião possuem um "culto do indivibidualismo" (1986: 88)

Ao utilizar este modelo, o do isolamento, o professor oferece a si próprio uma "esfera quase 'privada' que constitui uma protecção oportuna, às vezes vital, contra os juízos e intervenções que provêm do exterior" (Thurler 2004: 61) que pode ser produto das experiências de avaliação vividas pelos próprios docentes, designadamente no tempo da sua formação profissional inicial.

Talvez por esse facto Fullan e Hargreaves (2000:77) entendam não ser surpreendente que os professores associem, muitas vezes, a "ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo" pelo que se servem do isolamento como a sua "armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão" até porque cada um teme ser julgado e perder a imagem positiva que tem de si enquanto profissional. Por isso faz esforços para rejeitar e até para se eximir dos erros, de fracassos ou de derrapagens[162] visíveis sobre os alunos, os programas, os pais, o contexto o que em si mesmo constitui uma pressão sobre eles próprios.

E estas pressões que os professores exercem sobre si próprios, estas expectativas elevadas que, por vezes, caracterizam de irrealistas, reforçam o isolamento de duas maneiras.

A primeira reflecte-se no facto de os professores não terem tempo para colaborar. Estão assoberbados de trabalho e de coisas para fazer para as suas turmas, para os seus alunos; por isso o tempo que seria reservado para a colaboração é retirado ao que é necessário para satisfazer as necessidades urgentes da própria turma. Os professores refugiam-se na sala de aula e para além dela é mesmo durante os intervalos que muitos aproveitam para preparar as aulas seguintes, evidenciando a sua preferência por trabalharem sozinhos a planificarem com os colegas.

[162] O facto de os professores temerem perder uma imagem positiva de si enquanto profissionais resulta, de acordo com os autores, de os professores terem de si próprios expectativas excessivamente elevadas o que os leva a sofrerem muitas pressões e da necessidade que sentem de tentar cumprir os requisitos, virtualmente inatingíveis, da perfeição que se impuseram a si próprios

A segunda consequência das expectativas elevadas tem a ver com o entendimento de que a colaboração se torna arriscada: é possível que através dessa colaboração outros possam concluir que afinal eles não são tão bons profissionais como desejam ser, é possível que outros descubram que afinal o grau de perfeição que eles próprios procuram atingir e que se tem, a seus olhos mostrado inacessível, não é o que eles imaginam que os outros pensam que eles atingiram.

Por tudo isto a sala de aula e o trabalho isolado continuam a revelar-se como a melhor forma de refúgio relativamente a um julgamento colegial, embora não se revele muito eficaz na construção da confiança pessoal que cada um procura no exercício da profissão.

O isolamento impede o professor de aceder a novas ideias e a melhores soluções, faz com que o stress se acentue infeste e acumule, impede o reconhecimento e o louvor do sucesso e permite a existência da incompetência[163].

6.1.2. A balcanização/fragmentação

Como já referimos, entre os dois tipos básicos de cultura profissional – individualismo e colaboração – existem formas intermédias

Referir-nos-emos, agora à cultura de balcanização[164] que Fullan e Hargreaves (2000:95) definem como sendo uma cultura docente "composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas".

[163] Para Fullan e Hargreaves o isolamento tem dois significados distintos e que se expressam na frase "quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá" (2000:29).
[164] Hargreaves, no seu livro Os professores em tempo de mudança intitula o capítulo X: "A balcanização do ensino – Colaboração que divide" (1998: 239) e Thurler (2001: 7) referir-se-á a balcanização como "uma cooperação contra o resto do mundo".

No mesmo sentido Thurler dirá que os professores funcionam por "grupos separados, às vezes competitivos ou em conflito, que buscam continuamente defender a sua autonomia e fazer prevalecer o seu ponto de vista quando não podem fugir da lei comum" (2001:70).

A forma como o sistema escolar está organizado em Portugal[165], no que respeita aos ciclos de ensino que nos interessam, propicia alguma balcanização já que a organização em departamentos curriculares ou em grupos disciplinares tem uma larga prevalência sobre os outros tipos possíveis de organização do trabalho dos professores, propiciando "padrões[166] particulares de interacções entre os docentes" (Hargreaves, 1998:240).

Embora se possa identificar, em parte, a forma como trabalham os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com uma cultura docente balcanizada, por realizarem tarefas comuns no quadro de grupos disciplinares ou em departamentos curriculares, podemos, no entanto, dentro de cada área disciplinar ou dentro de cada disciplina, encontrar colaboração, embora as experiências, que se pretendem interdisciplinares, sejam muito escassas. Mas estes grupos que ensinam programas idênticos ou próximos, que têm horários semelhantes e espaço de tempo para se reunirem, assumem "obrigações comuns que criam solidariedade" (Thurler,2001:71), ou, pelo menos, podem criá-la.

[165] Um exemplo de medidas de política educativa mais recente em Portugal que pode vir a acentuar a balcanização das escolas é o da obrigação das escolas se constituírem em agrupamentos verticais que muitas não desejam e até temem, prevendo-se que esta medida possa consolidar a criação de grupos que não interagem ente si.

[166] Para Hargreaves (1998:240) estes padrões particulares "consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas (enquanto escola como um todo) mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas, as unidades de ensino especial"

Fullan e Hargreaves (2000:95) afirmam que os professores "depositam a sua lealdade e identidade em grupos particulares de colegas". Estes grupos particulares de colegas são aqueles com quem trabalham de uma forma mais próxima, com quem passam mais tempo e convivem mais frequentemente, na sala dos professores.

É com estes grupos de professores que o docente trabalha em consonância mas quando se trata já de fazer outro tipo de trabalho ou projecto[167] em que estejam envolvidos colegas de outros grupos sejam eles disciplinares ou não, mesmo que pertençam ao mesmo departamento curricular[168], apercebemo-nos das dificuldades que surgem e que sugerem que a falta de práticas de colaboração interdisciplinar entre colegas se enquadra "no fenómeno da balcanização do ensino" (Lima, 2002:12).

Dificuldades que a maior parte das vezes reflectem o desconhecimento da forma de trabalhar dos outros que não pertencem ao seu grupo ou ainda porque, tal como afirma Day, os grupos que existem nas escolas de cultura balcanizada "competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola" (2001:129) pelo que a possibilidade de colaborarem ocorrerá, apenas, no caso de servir os interesses do grupo.

Por tudo quanto dissemos já em relação à forma como os professores interagem uns com os outros segundo uma cultura docente balcanizada podemos perceber que este

[167] Thurler apelida este tipo de projectos em que cada um entra com a sua quota parte mas que não reflectem ainda uma cooperação efectiva entre os docentes de projectos "mosaicos" e diz que estes se realizam "muitas vezes no âmbito de uma direcção liberal voltada para a permissividade, julgando que cabe aos actores decidirem, ou sustentando que os problemas de acordo e harmonização fazem parte das contradições intrínsecas de toda a dinâmica organizacional e que é preciso "conviver com elas". A direcção mantém-se retraída mas acolhe as propostas, fazendo-se de bom grado o porta-voz junto à administração tutelar. (2001:71)

[168] Tal como Crozier afirma que "uma sociedade não se muda por decreto", também não se pode esperar que a cooperação entre os professores exista só porque se legislou sobre a alteração da constituição dos grupos disciplinares tendo-se agrupado estes em departamentos curriculares – que são por vezes o somatório de um conjunto de grupos disciplinares que existiam anteriormente. Apesar de organizados em departamentos disciplinares ainda é possível observarmos nas nossas escolas como os professores se agrupam e cooperam com os colegas do grupo ou da disciplina, em detrimento do trabalho que poderiam organizar com os outros professores do departamento.

tipo intermédio de cultura possui características que a colocam próxima de uma cultura docente individualizada mas que tem já laivos de cooperação.

Hargreaves (1998: 241-242) assume que cultura docente balcanizada tem quatro características: permeabilidade baixa; permanência elevada; identificação pessoal e compleição política.

No que respeita à primeira característica a da *Permeabilidade Baixa* verifica-se a grande dificuldade de penetrar nos grupos já formados, uma vez que a balcanização consiste e se enraíza "em subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineados no espaço, possuindo fronteiras entre si"(ibid.:241) e tornando difícil a pertença a vários grupos[169].

Os professores balcanizados pertencem predominante e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro. Exemplo do que acabamos de dizer poderá encontrar-se no modo como funciona, em muitas escolas, o 4º grupo do 2º ciclo do ensino básico – o grupo das Ciências e da Matemática – onde é muito frequente encontrar dois subgrupos distintos, o das Ciências e o da Matemática. Dificilmente os professores, se bem que pertencendo ao mesmo grupo disciplinar, se misturam; há aqueles que leccionam apenas as Ciências pelo que trabalham exclusivamente com os colegas que tal como ele o fazem, o mesmo acontece com a Matemática. Isto tornou-se, ainda, mais evidente com a criação dos Departamentos Curriculares de maior amplitude em que os professores teoricamente trabalham.

Intimamente relacionada com a permeabilidade baixa é a segunda característica que Hargreaves nos apresenta: a *Permanência elevada* que se liga à permanência no grupo por um tempo longo. Como refere o autor, os professores acabam por ver-se a si

[169] Hargreaves (1994:242) lembra mesmo que em situações nas quais é raro um professor pertencer a vários grupos, "a indução numa tradição significa a sua exclusão e distanciação em relação a outras tradições, o que prejudica a comunicação entre o pessoal docente e a consistência das suas expectativas. A este respeito, a identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros".

próprios não tanto como professores em geral mas como professores de tal disciplina, grupo ou ciclo.

No sistema educativo português podemos encontrar esta característica muito bem definida na forma como estão organizados os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Quase seria possível dizer que os professores portugueses não necessitam de se preocupar com o grupo ou subgrupo com o qual se identificam pois eles estão já consagrados na lei e porque as habilitações que possuem para a integração nesses grupos está claramente definida, dificilmente poderão mudar de grupo, sendo mesmo esperável que se mantenham nesses grupos para o resto da sua vida profissional[170].

E esta identificação com o grupo em que se integram reenvia-nos para a terceira característica de uma cultura balcanizada : a da *Identificação Pessoal*.

Esta característica relaciona-se com a expectativa de que "as pessoas fiquem especialmente ligadas a sub comunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional" (ibid: 241)[171].

Através do processo de escolha do curso, o professor aprende a identificar-se em particular com as suas disciplinas favoritas e a perspectivar o mundo desse ponto de vista e até do ponto de vista dos níveis etários com os quais trabalha[172].

---

[170] A possibilidade de mudar de grupo pode ocorrer quando os professores possuem habilitação académica e profissional para poderem leccionar mais de um grupo. No caso dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário podem encontrar-se casos como os dos professores de Trabalhos Manuais e de Educação Visual que, por vezes, adquirem habilitações que lhes permitem mudar de grupo.

[171] Ao falarmos desta terceira característica estamos, portanto, a referirmo-nos à socialização escolar que os professores sofreram ao longo de muitos anos e que, de algum modo se iniciou ainda no ensino secundário quando tiveram que fazer as primeiras opções sobre a área em que pretendiam prosseguir estudos, o que os foi socializando – a partir dessa escolha - no grupo ou subgrupo da sua predilecção. E se as primeiras escolhas do grupo ou subgrupo de pertença foram feitas no ensino secundário esta pertença foi-se consolidando no tempo da universidade e mesmo no tempo da preparação profissional dos professores

[172] De acordo com Hargreaves a estrutura da formação de professores, segregada que está em diferentes estádios ou painéis de especialização, também os leva a identificarem-se, desde cedo, como sendo, respectivamente, professores do "ensino elementar, do ensino secundário ou do ensino unificado" (1994:242). É ainda Hargreaves que nos diz que "a pertença activa a tais subgrupos associa a estas identidades um conjunto de pressupostos, largamente partilhados no interior da sub comunidade, relativos à natureza da aprendizagem" (ibidem).

Esta identificação com o grupo ou subgrupo a que se sentem pertencer tem ainda uma outra característica que não é de somenos importância e que é, na tipologia de Hargreaves, a quarta e última característica, a *Compleição política*, que está ligada aos jogos de poder e ao status.

Hargreaves (1998:242). evidencia o facto de as sub culturas dos professores "não serem meras fontes de identidade e de significado mas serem também repositórios de interesses próprios", interesses pelos quais, naturalmente lutam através de jogos de influência.

Segundo Bajoit (1992) os actores constroem entre si laços, elos que têm em conta os interesses divergentes com os quais se confrontam na relação com os outros. Os professores criam laços de solidariedade que podem ser visto por um lado como laços societários e por outro como laços de solidariedade contratual[173] pois buscam a complementaridade dos seus interesses na divisão do trabalho estabelecida, nos papéis que desempenham, na organização escola e na associação que fazem com o grupo dos outros professores.

Como bem observa Hargreaves, o acesso aos recursos e o status "não são distribuídos de modo equitativo, nem contestados em igualdade de circunstâncias pelas diferentes sub culturas"(1998: 242). Assim, os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior status e de mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos; os professores de algumas disciplinas, mais do que os de outras.

A associação a um grupo de que nos fala Bajoit é visível na escola portuguesa na constituição dos grupos ou departamentos disciplinares, pois é através do grupo que a maior parte das vezes os professores conseguem afirmar-se, ter acesso a determinados

[173] Bajoit (1992:101) ao definir solidariedade contratual diz que esta se funda sobre um "cálculo racional de interesse" evidenciando o facto de os professores forjarem acima de tudo laços societários que, em seu entender, estão próximos do tipo de solidariedade orgânica definida por Durkheim.

materiais e é, também, através do status[174] que os professores vão adquirindo que vão conseguindo cumprir, satisfazer os seus interesses.

6.1.3. A colegialidade artificial ou a colegiatura forçada

As reuniões frequentes, a partilha sobre os assuntos que respeitam às famílias e aos alunos são, talvez, aspectos que nos aproximam da colaboração. Estaremos, assim, não ainda numa cultura colaborativa mas numa cultura de colegialidade[175].

A colegialidade evidencia-se, essencialmente a partir dos anos 90 como uma "resposta ao problema do isolamento" (Fullan e Hargreaves, 2000:24) constituindo-se como um pilar do esforço de melhorar o trabalho das escolas existindo mesmo "amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são, efectivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado" (ibidem).

No mesmo sentido Lima afirma que as "virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa" (2002:41).

Mas é fácil reconhecer que existe uma grande distância entre o legislado e o vivido, entre o discurso político e as práticas organizacionais.

As culturas de colaboração compreendem "relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma

[174] Neste sentido veja-se o que acontece normalmente nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário por exemplo no momento quer da elaboração dos horários quer da sua distribuição. Numa parte substancial das escolas procura-se satisfazer os interesses manifestados pelos professores mais antigos na composição dos seus horários e no que respeita à distribuição dos horários são normalmente os professores mais velhos que já adquiriram um status mais elevado os primeiros a escolher o horário ficando normalmente com os da manhã.

[175] A colaboração distingue-se da colegialidade porque esta "tem múltiplas faces, correspondentes a distintos sentidos políticos e pedagógicos da sua concretização" (Sarmento, 2000:521) e porque uma vez que é necessário que tenhamos em conta que a tradição, o hábito, a cultura instituída na maioria das nossas escolas é a do trabalhar sozinho, construir, ter uma cultura de colaboração na escola e entre professores é algo que se apresenta como uma tarefa difícil, pelo que as direcções das escolas optam, através da definição de um "conjunto de procedimentos formais e burocráticos" (ibibid:519), por impor formas de trabalho que aproximem os professores e que dêem uma ideia de que estes trabalham colaborativamente.

natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas" (Hargreaves, 1998:152), o que na maioria das escolas não acontece, preferindo os órgãos executivos muitas vezes a simulação segura da colegialidade artificial, até porque esta é mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou programas.

É o caso do muito tempo que os professores passam nas escolas, não apenas na leccionação das suas aulas mas em reuniões de preparação de actividades, de projectos que desenvolvem com os outros colegas ao nível da turma e ou da escola. Tempo que pode não significar obrigatoriamente um incremento, desenvolvimento e fortalecimento dos professores[176].

Os tempos de permanência na escola podem ajudar a criar ou a reforçar as relações entre os professores, dando origem a culturas de colegialidade[177], mas como existe uma imposição nesse sentido a que os professores não aderem poderemos admitir que, na maioria dos casos, o que ocorre não é, propriamente, colaboração mas sim uma colegialidade artificial ou forçada.

Fullan e Hargreaves definem a colegialidade artificial como sendo "um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto" (2000:103)[178].

---

[176] Sobre o tempo de preparação Hargreaves entende que embora este seja importante e muitas vezes até determinante da construção de uma cultura de colaboração quando utilizado "no contexto da colegialidade mandatada ou artificial e da planificação em colaboração, resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho dos professores e os sujeita a um maior controlo administrativo, em vez de os libertar para desenvolverem as coisas eles próprios" (1994:155)

[177] A colegialidade permite que os professores tenham a possibilidade de "dar apoio aos colegas e de comunicar mais com eles sobre aquilo que tinham feito" (Lima,2002:83) sentirem mais confiança e certeza no seu desempenho e desenvolverem o entendimento de que a participação, a partilha, o dar e o receber não são sinais de forma alguma de incompetência ou de fraqueza, mas sim sinais poderosos que os tornam a si poderosos e que os ajudam a alterar, mudar as suas rotinas diárias.

[178] Thurler perfilha do mesmo entendimento destes autores quanto ao facto de esta ser um conjunto de procedimentos formais e burocráticos acrescentando que a colegialidade artificial se observa na execução das planificações feitas quer em termos da "programação didáctica ou do acompanhamento dos alunos" (2001:74).

Recorremos, de novo a Hargreaves (1998:219-220) para evidenciar os contornos da colegialidade artificial. O autor explicita cinco aspectos que distinguem este tipo de cultura: regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e previsível.

A colegialidade artificial é *regulada administrativamente* já que não decorre das escolhas dos professores mas da orientação da administração que a impõe e a regula; é *compulsiva* porque obriga a que os professores se organizem de determinada maneira, "oferece pouca margem de discrição à individualidade ou à solidão" (ibid: 219) de que muitos professores necessitam para o trabalho que precisam de realizar com os alunos; é *orientada para a implementação* já que o trabalho em conjunto é proposto / imposto para implementar projectos que vêm já delineados superiormente; é *fixa no tempo e no espaço* já que se definem, no horário os tempos para esse trabalho colectivo e os lugares em que deve ser realizado e que são sempre no interior da escola; finalmente, a colegialidade artificial tem a característica da *previsibilidade*, ainda que com excepções evidentes, já que "é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado" (ibid: 220)

Face ao controlo e à imposição que a fundamentam, a cultura de colegialidade artificial, embora possa ser um passo no caminho da construção de uma colaboração que se deseja, pode ter efeitos menos desejáveis uma vez que pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais propiciando o groupthink[179].

[179] Para mais explicitação deste fenómeno ver Borges, 1993.

6.1.4. A Cooperação profissional

O quarto tipo de cultura proposto por Hargreaves corresponde à colaboração profissional.

A colaboração[180] pode ser vista como uma forma de os professores trabalharem juntos quer ao nível dos objectivos que definem para si, enquanto grupo ou comunidade profissional, quer ao nível da constituição de "uma forma de reinscrever o controlo administrativo no seio de discursos persuasivos e permanentes de colaboração e de parceria" (Hargreaves, 1994:20).

É um modo de trabalho conjunto que constitui a forma de colaboração mais forte que pode acontecer entre os professores. Realiza-se ao nível do ensino, da planificação, da reflexão em equipa, da investigação-acção, do treino contínuo; implica e cria interdependências[181] mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado.

Nias, Southworth e Yeomans (2001) consideram que a colaboração consiste em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Estabelecem-se factores como a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura que ocupam um lugar central nas relações e

[180] Lima entende que colaboração é mais do que a simples cooperação que pode existir entre professores pois quando se fala de colaboração fala-se do benefício que cada indivíduo traz para todos quantos estão com ele envolvidos num "empreendimento comum" (2002:46), da partilha da responsabilidade pelo processo de trabalho conjunto que lhes vai permitir atingir objectivos e programas de acção, da partilha das decisões críticas que os professores tomam conjuntamente.

[181] No que respeita à interdependência, Fullan e Hargreaves entendem que ela pode ser valorizada de duas formas. A primeira sublinha a importância da pertença a um grupo. A segunda valoriza o trabalho em equipa. A responsabilidade colectiva em que se baseiam as equipas manifesta-se na forma como cada um aconselha, apoia e ajuda os outros. Assim "as culturas colaborativas fazem com que seja mais provável (...) que a diversidade seja apreciada e acessível, sendo a interdependência estimulada concomitantemente, pois as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução dos seus problemas" (2000:92).

existe um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem.

Uma cultura de colaboração profissional é aquela que se exprime em todos os aspectos da vida dos professores: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais e rituais; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos, na compreensão e inter-ajuda que os profissionais estão prontos a oferecer e a aceitar aos e dos outros nos momentos em que as dúvidas, as incertezas, as falhas ocorrem.

Thurler (2001:75) e Day (2001:130) denominam-na de colaboração integral. É através dela que os professores expressam pública ou reservadamente a confiança que depositam uns nos outros, são capazes de se expressar livremente, encontrar pontos de apoio, de conforto, de alegria, de construção de um sentimento de pertença a um grupo profissional, são capazes de descobrir novas formas de aprender[182] e de ter prazer nas aprendizagens que partilham não apenas com os seus "compagnons de route" – os outros professores – mas também com os seus alunos[183].

Uma cultura de colaboração profissional é aquela em que tudo, o bom, o mau, a incerteza, a certeza se partilham, são discutidos, em que se procura o apoio e a ajuda

[182] A ideia de aprender e da abertura à aprendizagem é de acordo com Senge uma ideia ou conceito importante para uma escola que pretende ser uma escola aprendente em que a cultura dominante é uma cultura colaborativa uma vez que a aprendizagem é, ao mesmo tempo, "profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstracto, mas também uns com os outros" (2005:15).

[183] Lima afirma que "o poder destas práticas (colaborativas) passa, em grande medida, pela possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente consequente. A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos. Isto não ocorrerá se os professores não tiverem a possibilidade de utilizar, colectivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção deste tipo de aprendizagens, daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados" (2002:8)

necessários para aprender. Os professores não receiam pôr em causa a sua imagem porque exprimem as suas dúvidas, as suas dificuldades, os seus desacordos porque sabem que pertencem ao grupo profissional, à escola, onde os outros, tal como eles, toleram as discordâncias, aceitam os desafios, partilham objectivos e finalidades, são capazes de se empenhar fortemente no trabalho, assumem as suas responsabilidades e têm o mesmo sentimento de pertença e até de orgulho de pertencer à mesma organização escola.

Esta é a cultura que sabe dar e permite que os seus profissionais tenham voz, que eles se desenvolvam como pessoas até porque se vêem "uns aos outros como pessoas em vez de se olhar puramente como desempenhando um papel de ocupantes ou de colegas" (Nias, Southworth e Yeomans, 2001: 260).

A pessoa do professor "não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele. Propósito e pessoa – elementos essenciais à competência dos docentes - são declarados abertamente e desenvolvidos positivamente" (Fullan e Hargreaves, 2000:90).

Hargreaves (1998) coloca algumas reticências a este tipo de cultura que hoje está transformado no paradigma educacional a reter, recordando que não existe "uma colaboração (…) 'real' ou 'verdadeira' mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade" que têm consequências e servem propósitos diversos e que, frequentemente, tendem a abafar a criatividade do trabalho individual. Numa referência feliz ao trabalho dos escultores, diz o autor que eles gostam de ver os outros escultores esculpir, que gostam de trocar opiniões com eles mas que jamais aceitariam esculpir em conjunto porque cada um tem a sua técnica e a sua perspectiva (ibid: 214).

Reportando-se a diferentes estudos realizados Hargreaves reconhece que é rara a colaboração ao nível da sala de aula, que existem poucos exemplos de feedback crítico

sobre o ensino e que a colaboração entre professores se restringe, frequentemente à planificação de unidades novas de trabalho (p. 212).

Segundo o mesmo autor as culturas de colaboração tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundibidas no tempo e no espaço e imprevisíveis

São *espontânea*s já que partem da iniciativa dos professores; são *voluntárias* porque não decorrem de constrangimentos administrativos; são *orientadas para o desenvolvimento*, já que o trabalho colaborativo se centra no desenvolvimento de projectos que os professores querem realizar ou como resposta ao que é superiormente solicitado e merece a sua adesão; *difundidas no tempo e no espaço* na medida em que não existe um calendário fixo ou um local predeterminado para que a colaboração aconteça e *imprevisíveis* na medida em que sobre elas não é possível um controle externo.

Mas para compreender melhor as culturas profissionais dos professores é imperativo compreender a cultura das escolas já que, como bem refere Hargreaves (1998:186), "se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (…) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho de que ele faz parte"

6.2. Culturas de escola

Ao longo do tempo as tentativas de definição do conceito organizacional de cultura mostraram-se ambíguas e contraditórias até em alguns casos. Em termos

sociológicos podem distinguir-se duas grandes abordagens do conceito: a perspectiva funcionalista e a visão crítica.

Na abordagem funcionalista[184] a cultura organizacional é vista como uma realidade homogénea, como uma variável independente ou dependente e interna, como algo que a organização tem[185], enquanto que na abordagem crítica ela é vista como uma realidade heterogénea e com clivagens, como algo que a organização é.

A abordagem funcionalista entende a cultura através de três dimensões essenciais: normas[186], valores partilhados[187] e pressupostos básicos[188].

A cultura organizacional constrói-se a partir da referência ao passado pondo em relevo o processo de desenvolvimento da organização "ao longo de uma história em que o tempo provoca a aprendizagem de modos apropriados de actuar e de resolver problemas" (Thévenet 1990:16).

A abordagem crítica, por sua vez, entende a cultura organizacional como algo que é construído e partilhado pelos membros da organização tendo em conta toda uma história, um passado que serve como referência para a construção do presente. A cultura da organização é vista como "o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que

[184] Barroso quando fala da abordagem funcionalista da cultura escolar diz que a escola é "vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente" pelo poder político, seja ele social, económico e religiosos "determina como consituindo o substracto do processo educativo" (2005:42).

[185] Lemaître afirma que é necessário que tenhamos presente que no que respeita às organizações e às suas culturas elas são "produtos da sua história [e que] as suas adaptações sucessivas nunca apagam inteiramente o passado" (1987:433)

[186] As normas partilhadas constituem elementos básicos, sendo mais "concretas e observáveis do que os valores (...) podem considerar-se como manifestações, informais e não escritas, das expectativas organizacionais" (Sanches, 1992:56). Elas são orientações, guias de comportamentos e visíveis através de um conjunto de relatos orais, de cerimónias, de símbolos que são partilhados consensualmente por todos os que formam a organização.

[187] Os valores são de acordo com Sanches (1992:50) "concepções partilhadas relativamente ao que é considerado como desejável (...) definem o carácter essencial da organização e dão-lhe um sentido de identidade".

[188] Os pressupostos básicos que, segundo Schein (1985:9), são pressupostos filosóficos "inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo de acordo com a forma como ele aprendeu a lidar com problemas de adaptação e que foram trabalhados até serem considerados válidos e serem comunicados aos novos membros como o modo correcto para perceber, pensar e sentir", ao serem assimilados tornam-se tão profundamente naturais que dificultam a mudança.

definem, de uma forma 'assumida', a visão da própria organização e do seu ambiente" (Day,2001:126).

A cultura organizacional é deste modo:

- tudo o que "identifica a organização" (Gomes, 1990, p. 157).
- "um processo contínuo e activo de criação, recriação e estruturação (pelos actores) de significações e interpretações através das quais é determinada e estruturada a realidade (socio)organizacional (...) conceptualizada como algo de constitutivo e originário da vida organizacional" (Torres 1997:20).
- "um complexo colectivo feito de 'representações mentais' que ligam o imaterial e o material"; (Aktouf, 1990:562)
- "processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender os acontecimentos, acções, declarações, situações ou objectos particulares de modo muito especial" (Morgan,1992:128)
- "ao mesmo tempo, capital de tradição que cria um clima e desenha uma fisionomia, maneiras de fazer, regras e normas que determinam processos, mas, também, qualidades e capacidades; (...) capital de valores comuns ou disputados". (Reynaud, 1988, p. 17);
- "uma construção que socializa[189] o grupo na tomada de posições sociais no campo, nas posições que colectivamente são admitidas como possíveis ocupar no quadro das relações de poder existentes" (Caria, 2000:206).

Podemos, assim, dizer que a cultura organizacional é uma construção contínua da organização que agrupa crenças, valores, normas, práticas, comportamentos que vão

[189] Mintzberg veicula mesmo a ideia de que a "maior parte da socialização está ligada à cultura da organização" (1982:111) e que por isso mesmo a socialização pode ser encarada como um "facto da própria organização" (ibidem).

sendo alterados, modificados conforme os elementos da organização[190] vão enfrentando as incertezas, os conflitos, os dissensos quotidianos e que permite à organização ter uma identidade própria, ser singular.

A cultura da escola[191] constitui a "sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projectada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos actores" (Torres, 1997:80) .

A escola tem uma grande importância na construção e na apropriação dos significados e das representações partilhadas por todos e em especial pelos professores; com efeito é lá que eles passa um grande número de horas pelo que "a dinâmica, o clima e o funcionamento do estabelecimento têm grande influência" (Thurler , 2001:18) na maneira como o professor constrói a sua cultura.

Esta dimensão da importância da cultura organizacional escolar é invocada, também, por Sarmento para quem a cultura "não apenas simboliza mas também constrói a organização" (1994,171).

E porque a cultura organizacional tem a ver com os significados e as acções que "implicam conceder um lugar importante às questões da interacção e da interdependência" (Lima, 2002:20) procuraremos, de seguida, analisar as culturas da escola através da tipologia de Thurler

Como já referimos aos quatro tipos de cultura propostos por Hargreaves, Mónica G. Thurler acrescenta um outro: o tipo de cultura "grande família".

Começaremos por apresentar brevemente este tipo de cultura organizacional para, se seguida. procurarmos encontrar um racional que ajude a sintetizar o modo como

[190] É através da cultura e da sua partilha e apropriação que os actores se integram nas organizações se socializam, constroem quadros de referência , regras e valores que aceitam e que lhes permitem receber "em troca apoio, reconhecimento, identidade e enquadramento social". (Sainsaulieu, 1987:439)

[191] Fullan e Hargreaves ao evocarem o conceito de cultura afirmam que este serve para referir as crenças e expectativas orientadoras que são visíveis na forma como uma escola funciona, particularmente no que toca ao modo como as pessoas se relacionam (ou não).Assim quando falam de cultura estão em termos simples a definir a cultura como "a forma como fazemos as coisas e nos relacionamos no local de trabalho" (2000:71).

as culturas profissionais se desenvolvem no quadro das organizações portadoras de cultura[192].

6.2.1. A escola - "grande família"

A cultura escolar a que Thurler chama "grande família" situa-se, numa lógica burocrática matizada pelo tipo de liderança exercida, onde a solidariedade não passa de "cooperação aparente" (2001: 72).

O director executivo ou o conselho executivo preocupam-se com o bem-estar dos professores e alunos, estando sempre disponíveis para os ouvir em momentos de crise[193], procurando, por um lado, antecipar e acalmar os conflitos internos e, por outro lado, tornar a escola um bastião protegido do lado de fora. Investem-se no papel de pastor o que os leva a ter uma atitude de quem " 'conduz o seu rebanho' com mão segura, um pouco demagógica, garantindo a retaguarda, sempre disponível e inteiramente ao serviço da comunidade" (ibi:73)

O tipo de cultura grande família aponta par um modo relacional que permite aos professores terem uma forma de coexistência pacífica, de paz social que se baseia na ideia de que aqueles que pertencem à família se pautam por padrões de qualidade. Esta presunção garante, ainda, o respeito e o reconhecimento do outro, possibilitando, assim, que cada qual se submeta a um determinado número de regras explícitas e implícitas.

---

[192] Hargreaves (1998: ***) admite que nem todas as organizações são detentoras de uma cultura própria

[193] Este tipo de liderança aproxima-se do apontado por Sanches quando apresenta a cultura de consideração. Segundo a autora a "organização que é permeada por esta orientação cultural revela uma opção clara pelo bem-estar dos participantes. No caso das escolas, significa, por exemplo, que os professores demonstram grande preocupação com a harmonia das relações interpessoais com e entre os alunos. Esta cultura de "cuidado" reflecte uma filosofia paternalística, onde os líderes têm um lugar de relevo, promove a conformidade entre os dirigentes e os restantes membros da organização. Por isso, as organizações deste tipo revelarão um clima social calmo, com níveis reduzidos de conflito. São valores típicos desta cultura: trabalho em grupo, cooperação e conformidade com as regras de orientação emanadas das pessoas que têm posições estruturais de liderança" (1992:75).

Thurler compara as escolas em que se reconhece o tipo de cultura grande família a "uma fanfarra da aldeia" (2001:72) uma vez que todos tocam a compasso uma música comum demonstrando ainda uma forte confiança no desenvolvimento espontâneo das coisas e nos outros o que lhes permite ter a certeza de que não haverá qualquer desafinação porque se tenta reduzir ao máximo os aspectos administrativos, evitam-se os conflitos; visa-se, antes de tudo, o bem-estar de uns e de outros.

As relações que existem entre os professores são amigáveis, o apoio e a ajuda mútua encontram-se em primeiro plano, assim como a lealdade, o humor, o clima agradável, um funcionamento em excelentes condições[194].

Estas são as escolas em que se respira um ar de agradável familiaridade em que dá gosto entrar porque as pessoas são bem acolhidas por todos desde o pessoal auxiliar, passando pelo administrativo, acabando nos professores. Os próprios alunos parecem felizes e confiantes. Procura-se que haja um envolvimento colectivo propiciador de um equilíbrio importante para que todos tenham capacidade de enfrentar perturbações pontuais. Não se perde qualquer oportunidade de se mostrar como todos os que a constituem são unidos e investe-se no bem-estar, na sociabilidade através da organização de festas, do cumprimento de rituais, entre outros. Aposta-se no encontrar e pôr em prática de soluções pragmáticas, mais do que na reflexão crítica e numa abordagem sistémica e sistemática dos problemas pedagógicos e didácticos.

Os professores não se permitem questionar a prática do outro – existem coisas que se prefere pensar baixinho em vez de as dizer em voz alta; não se admite que quem quer que seja venha intrometer-se nos assuntos dos profissionais – numa escola assim os

[194] Fullan e Hargreaves quando se referem ao bom ambiente que reina nas escolas cuja cultura é a da grande família servem-se dos exemplos apontados por Rosenholtz na sua descrição das escolas "imobilizadas". As salas de professores, destas escolas tinham, muitas vezes, um ambiente de boa disposição. Todavia, esta baseava-se ou em conversas gerais de natureza social, relativas a actividades não escolares, ou em histórias e anedotas sobre os alunos e os seus pais, muitas vezes em tom pejorativo. Nestes espaços, a conversação raramente incidia sobre questões profissionais: não ocorriam discussões sérias sobre o trabalho e o seu aperfeiçoamento (2000:87).

pais e encarregados de educação desempenham um papel passivo sendo informados apenas do que acontece com os seus filhos ou educandos.

Nestas escolas há uma espécie de "código não-escrito e tácito, segundo o qual é preferível evitar a incómoda tendência inerente a alguns formadores ou pesquisadores de fazer distinções subtis a cada instante" (Thurler, 2001:73). Por oposição a esta tendência de distinção, estas escolas concedem muito valor à intimidade, pelo que os professores se reúnem frequentemente, quer na escola quer fora da escola, para contar factos sobre os alunos e as suas famílias.

6.2.2. Culturas de escola que replicam culturas profissionais

Como já referimos, existe uma relação muito próxima entre as culturas profissionais e as culturas de escola já que estas mutuamente se influenciam.

Tendo abordado no sub ponto anterior a "grande família", explicitaremos, agora alguns aspectos organizacionais que relevam dos outros tipos de cultura analisados.

Nas escolas em que se vive uma cultura de **isolamento** tudo está perfeitamente definido desde o início. Cada professor sabe desde o princípio do ano quais as turmas e matérias que vai leccionar e o programa é definido centralmente pelo que o trabalho, muitas vezes, recai apenas sobre a forma como o distribuir ao longo do ano de acordo com o número de horas atribuído para a disciplina.

São conhecidos os responsáveis pelo acompanhamento de cada turma – os directores de turma – os respectivos coordenadores de ano, de ciclo, os responsáveis pelos grupos disciplinares, os responsáveis pela gestão da escola. Tudo está perfeitamente definido, tudo é igual – em termos de regras organizacionais – em

qualquer escola pelo que a mudança de uma escola para outra, a substituição de um professor por outro, não altera nada significativamente.

Nas escolas em que se verifica uma cultura **balcanizada** a direcção dá aos professores a liberdade de agirem conforme as regras ditadas pelo grupo, não controla os seus movimentos entendendo que, sendo eles os profissionais, lhes cabe decidir o que entendem ser o mais importante, acolhendo os projectos, as ideias que surgem sendo os seus porta-vozes junto da administração local ou central.

Nas escolas em que predomina a **colegialidade artificial** ou colegiatura forçada a cooperação é imposta de cima; este modelo, cuja legislação portuguesa a partir dos finais de 1974 favorece, visa garantir o trabalho de grupo onde, anteriormente, se vivia o puro individualismo. Os defensores desta colegiatura forçada entendem que "é possível forçar a cooperação e a parceria por via administrativa (Thurler, 2001: 74) mas os resultados que esta imposição de colegialidade traz consigo não se têm revelado muito eficazes no sentido da emergência de uma cultura de colaboração autêntica e entram, frequentemente, em confronto com orientações superiores tão regulamentadas que criam nos professores o sentimento de que o trabalho que realizam em comum é inútil retirando-lhes tempo para a preparação das suas aulas.

Na **cooperação profissional** não basta que a liderança apoie e facilite continuamente as colaborações, em vez de as controlar e constranger; é necessário que os órgãos executivos não tenham medo de delegar, alienar um pouco do seu poder de controlo dos professores o que muito dificilmente acontece. Mas uma escola que tem este tipo de cultura pode tornar-se numa escola aprendente[195], uma escola em que viver

[195] Falar de uma escola aprendente nestas circunstâncias é falar de uma escola em que as cinco disciplinas definidas por Senge (2005) são postas em prática. Assim as disciplinas domínio pessoal - visto como a

e aprender se tornam inseparáveis, em que a promoção e o desenvolvimento, o cuidado e a segurança dos professores é um dos objectivos primordiais. É uma escola em que os professores "são aprendizes contínuos para a vida toda, e o conhecimento de sua matéria e das técnicas de ensino deve evoluir no decorrer de suas vidas" (Senge, 2005:20)..

A liderança é forte porque acredita nos profissionais, na comunidade educativa, porque faz acontecer as actividades, porque faz com que a forma como os professores se relacionam e trabalham em conjunto tenha um significado, porque permite que os profissionais questionem o seu trabalho e se questionem a si próprios procurando encontrar os caminhos que lhes permitam ser felizes no exercício da profissão que escolheram. É uma liderança que admite a existência de lideranças complementares, que permite e fomenta o diálogo, que favorece a adaptação colectiva à mudança, que promove a discussão o debate e o tratamento de novas ideias .

A cooperação profissional, e o desenvolvimento do sentido de pertença dos actores à organização, que lhe está associada, torna mais fácil enfrentar desafios novos, correr riscos mesmo, com a confiança de quem pertence a um grupo em que todos se apoiam uns aos outros (Thurler: 2001).

A escola pode, assim, ser encarada como um ponto de encontro para aprender; aprender individualmente ou em grupo[196] mas aprender a aperfeiçoar as suas

---

prática de articular uma imagem coerente da sua visão pessoal com uma avaliação realista da realidade actual - visão compartilhada - que permite estabelecer um foco no propósito mútuo que une os professores e que por força desta partilha de um propósito comum aprendem a nutrir um senso de comprometimento com um grupo ou organização e a desenvolver imagens compartilhadas do futuro que buscam e a estabelecer princípios e práticas norteadores através dos quais esperam atingir esse propósito comum - modelos mentais - que fomentam o desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções - aprendizagem em equipa - que permite que os membros do grupo, através das interacções que desenvolvem e onde todos os talentos são tidos em conta e mobilizados, se apropriem de um conjunto de ideias individuais transformando-as assim em ideias colectivas - e pensamento sistémico - através do qual os professores aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança sendo por isso capazes de lidar de forma mais eficaz com as forças que moldam as consequências de suas acções - são postas em prática e contribuem para que a escola desenvolva a sua cultura aprendente

[196] Sobre a aprendizagem enquanto processo individual que parece pouco congruente com uma visão de aprendizagem grupal Senge diz mesmo que "no seu âmago, a aprendizagem em equipe é uma disciplina de práticas projectada, ao longo do tempo, para fazer com que as pessoas de uma equipe pensem e ajam

capacidades a desenvolver as suas competências pois todos e todas são imprescindíveis na contribuição para a construção de um projecto comum em que todas as valências são importantes e necessárias, em que todas as ideias são bem vindas em que não há uns que são os detentores do saber total e outros que são meros executores das ideias e dos projectos dos outros. O conhecimento e a aprendizagem não existem independentes das pessoas; Senge (2005:25) afirma mesmo que quer um quer outro "são sistemas vivos formados por redes e inter-relações frequentemente invisíveis. [que se constroem a partir de uma] "estrutura interior de experiências, emoções, desejos, aptidões, crenças, valores, auto-consciência, propósitos individuais e sociais ". (ibidem)

6.2.3. Síntese das características fundamentais das diversas culturas de escola

Procurando sintetizar as culturas organizacionais propostas por Hargreaves e por Thurler e inspirando-nos num quadro construído por esta autora, apresentaremos as características principais dos diferentes tipos de cultura segundo o modo como se organiza a escola e o trabalho, o tipo de liderança e as relações entre os professores:

juntas. Membros da equipe não precisam pensar "igual" - de facto, é improvável que isso aconteça. Porém, com a prática regular, podem aprender a ser eficazes em conjunto" (2005:54)

	Organização da escola	Organização do trabalho	Tipo de liderança	Relação entre professores
Individualismo ou isolamento	Burocrática	Rígida; protecção e definição clara do território e das tarefas; fragmentação de horários, programas bem definidos; pouco feedback	Autoritária liberal; a direcção administra, coordena, planifica, avalia e protege. Dependência da administração local regional ou central	Individualismo, espírito de corpo, colaboração excepcional e marginal.
Balcanização / Fragmentação	Burocrática	Grupos separados, por vezes competitivos ou em conflito que buscam defender autonomia e fazer prevalecer os seus pontos de vista.	"Laissez-faire", Liberal, permissiva; descentralização de competências.	Apego prioritário de cada um ao grupo de quem se sente mais próximo; rara colaboração com os professores de graus de ensino ou grupos diferentes.
Colegialidade artificial / colegiatura forçada	Burocrática	Centra-se muito no trabalho, alternando entre excesso de actividades e rotinas.	Director de orquestra	Relações não espontâneas, trabalho em grupos determinados superiormente
Grande família	Burocrática	Conservador, muito centrado na imagem; fuga aos conflitos	Pastoral, preocupado com o bem estar, "avô"	Lealdade para com a escola, união face ao exterior, clima agradável; colaboração rara entre professores de graus níveis e grupos diferentes.
Cooperação profissional	Profissional	Centrado no desenvolvimento profissional e organizacional; virado para o futuro.	Cooperativa	Relações voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, construção colectiva.

7. O Bom Professor – imagens destacadas de estudos nacionais e internacionais

Depois de termos abordado a profissão docente a partir da perspectiva da socialização profissional, do lugar do trabalho na construção da identidade profissional, do ciclo de vida e da cultura profissional docente procuramos compreender que imagens têm professores e alunos do que é ser um bom professor já que essas imagens, na nossa

perspectiva, ajudam a compreender melhor como professores e alunos vêem os professores e o que deles, em termos ideais, esperam.

Não pretendemos, com esta análise definir o perfil para o bom professor mas sim compreender expectativas e captar imagens dos e sobre os professores.

Deparamo-nos, nesta nossa procura, com um conjunto de estudo internacionais sobre a matéria que podem ajudar-nos a ver se a imagem que os alunos e professores têm do bem professor é uma imagem que ultrapassa fronteiras[197], se é partilhada internacionalmente ou se as imagens dos professores e alunos portugueses podem ter algumas características distintivas.

Antes, porém, de apresentarmos os estudos nacionais e internacionais a que tivemos acesso, abordaremos, sinteticamente, as características que têm sido apontadas aos professores por diferentes autores[198].

7.1. Imagens do professor

A imagem do professor enquanto profissional tem-se vindo a alterar ao longo do tempo, o que decorre, entre outros motivos, da compreensão do papel da escola no desenvolvimento económico e social das nações, da correspondente massificação do ensino, da luta das mulheres pelo direito a um exercício profissional a tempo inteiro e da desagregação da família que deixou de ser, em muitos casos, uma família alargada com capacidade para acolher os mais pequenos no termo do seu dia de trabalho escolar. Todos estes factos, tendo repercussão na vida das escolas, convocam, também, um novo perfil de professor.

[197] Este nosso interesse advém ainda do facto de, ao longo de cerca de vinte anos, termos assistido em termos internacionais no âmbito do Comité Sindical Europeu da Educação e da Internacional da Educação, a múltiplos debates sobre o exercício da profissão docente segundo diversas perspectivas.
[198] Os autores e obras a que nos referiremos, neste ponto, são os seguintes: Formosinho (1992), Cortesão (2000), Carr (2000) e Amado (2001).

Como refere Formosinho (1992: 31) a massificação do ensino conduz a "diferentes experiências profissionais dos professores" e faz surgir diferentes exigências para a escola e altera concepções, expectativas e imagens do papel do professor.

A escola de massas com que hoje nos confrontamos coloca um conjunto de desafios ao profissional professor para os quais se procurou resposta, em termos do "discursos pedagógico, moral e político" (ibid:32), através da inventariação de um número de obrigações que o autor designa como "discurso normativo do super professor" (ibidem)

Para além destes desafios que a massificação da escola, as alterações da vida social e o rápido desenvolvimento tecnológico colocou aos professores e que fez surgir a imagem do super professor, outros factores concorreram para o desenho de uma imagem ideal do professor que se pode consolidar na expressão "Bom Professor". Assim, aspectos relacionados com a exigência de uma formação de alta qualidade, as práticas profissionais, a capacidade comunicação, o exercício da autoridade aparecem associados à definição de uma imagem do professor. Talvez por isso mesmo o conceito de Bom professor tenha estado desde sempre ligado á ideia de alguém que detém o saber, e a competência[199] de transmitir esse mesmo saber. Nesta linha encontramos Formosinho (1992), Cortesão (2000) e Carr (2000) para quem o bom profissional é aquele que detém o conhecimento teórico e técnico específico, que sabe, que domina conteúdos científicos que são considerados como curricularmente imprescindíveis.

Para além de dominar o saber, o bom professor é ainda aquele que é capaz de explicar bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, que se preocupa que essa explicação seja acessível aos alunos sendo, portanto, capaz de adequar a leccionação da matéria ao nível etário dos alunos e ao seu próprio ritmo de aprendizagem, de estar

[199] Amado (2001:2) define competência como o "conjunto de atitudes (modos de ser e de estar), de conhecimentos teóricos (*porquê*) e de conhecimentos práticos (*que* e *como*) que constituem as características fundamentais da profissão docente".

disponível para ajudar os alunos nas suas dificuldades, utilizando, no entanto, "linguagem erudita, utilizando apropriadamente o jargão próprio da disciplina que lecciona" (Cortesão, 2000:35).

O bom professor é, para Formosinho (1992:32) uma pessoa "psicologicamente madura e pedagogicamente formada"; é, para além do instrutor, o facilitador da aprendizagem, o que é capaz de expor a matéria com clareza , o "individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances" (ibidem)

O Bom professor, embora adeqúe a matéria que lecciona ao nível etário dos alunos, não perde de vista a "escrupulosa consideração do que são as exactas necessidades" Carr (2000:25) dos seus alunos pelo é capaz de muito claramente transmitir aos alunos as mais complexas teorias, o mais recente conhecimento científico e relacioná-los com a vida e com os interesses dos alunos. Ele é o "investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender" (Formosinho, 1992:32).

E porque os interesses dos alunos são um dos pontos fulcrais da actividade do bom professor então para que ele possa ser reconhecido como tal necessita de desenvolver uma boa relação com os alunos que lhe permita "ganhar a confiança (...) e ser percebido pelo alunos como alguém que está do seu lado" (Carr, 2000:25) ou, tal como refere Formosinho, ser um "catalizador empático de relações humanas" (1992:32). Necessita, ainda, de ser percebido como alguém que é interessante, paciente, trabalhador, equitativo, justo, preocupado com os alunos não só em termos escolares como em termos afectivos e pessoais.

Por outro lado, o bom professor é aquele que não cristalizou na aquisição do saber e que está aberto a formação acrescida, que investiga em diversas áreas sejam elas

científicas, pedagógicas ou didáctica, o que lhe vai permitir dar uma resposta mais adequada aos diferentes desafios que se lhe colocam através da utilização de materiais novos e diversificados que ele próprio constrói quando necessário.

O bom professor aparece, ainda, como alguém que tem a capacidade de avaliar os seus alunos de uma forma justa, de avaliar currículos, programas e o trabalho que desenvolve por forma a reformulá-lo e a ser cada vez mais eficaz. Ele é, ainda, alguém que respeita as regras e as faz respeitar sejam elas as regras definidas para o exercício da profissão sejam as regras de sã convivência entre pessoas.

Como refere Amado (2001: 16) os bons professores dominam as dimensões técnica[200], relacional, clínica[201] e pessoal, que constroem a competência docente; são capazes de estruturar as tarefas, gerir as relações de poder na sala de aula, criando as "condições necessárias ao desenvolvimento intelectual afectivo e social dos alunos" (ibidem).

O Bom professor ou o 'super professor' é um "educador cívico, social e moral, um modelo (...) um dinamizador de projectos curriculares, um promotor de actividades curriculares livres fora da sala de aula, uma avaliador de alunos e dos processos de ensino aprendizagem" (Formosinho, 1992:32)

7.2. Os estudos sobre o Bom professor

Após esta breve incursão sobre o que pode ser a imagem de um bom professor passaremos de imediato a apresentar os estudos que sobre esta matéria encontrámos.

[200] Para Amado (2001:3) a dimensão técnica tem a ver com a forma como o professor "estrutura as tarefas académicas", tendo em conta domínios como metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos. Os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica (conhecimento da matéria que ensina) e pedagógica

[201] Por dimensão clínica Amado entende "O reconhecimento das idiossincrasias do aluno e da turma(...)está intimamente relacionada com o tipo de representações, perspectivas e expectativas que os professores elaboram acerca dos seus alunos e turmas, com o esforço que investem na compreensão dos seus problemas ao mesmo tempo que procuram relacioná-los objectivamente com seus *backgrounds"* (2001:9)

Assim começaremos por apresentar o estudo português realizado por Torres (1997) junto de professores e os estudos internacionais de Abrahams (1982) sobre professores e alunos para, de seguida, apresentarmos os estudos de Witty (1947), Veldman e Peck (1963); Felouzis (1994) e MacBeath (1996) no que respeita aos alunos.

7.2.1. O estudo de Torres

No ano lectivo de 1993/1994 Torres realizou um estudo sobre a imagem do professor ideal junto de um conjunto de 93 professores de uma escola secundária inserida num meio urbano e litoral do Norte de Portugal. A escola secundária em que realizou o estudo era ainda conhecida no meio como 'o liceu' o que evidenciava a imagem " de uma instituição dotada de algum prestígio decorrente do tipo de alunos (...) quer ainda do tipo de professores que aí efectivaram as suas carreiras profissionais" (1997:111).

Para realizar o estudo a autora utilizou o método de inquérito por questionário no qual introduziu uma questão aberta para indagar "as características de um suposto professor ideal" (ibid:165).

As resposta que obteve permitiram-lhe a construção das seguintes quatro categorias

- Qualidades éticas e profissionais (53,8%)
- Qualidades humanas e pessoais (58,1%)
- Qualidades pedagógicas e relacionais (44,1 %)
- Qualidades intelectuais e científicas (32,3%).

No que respeita às qualidades éticas e profissionais os respondentes de Torres destacaram o "sentido de responsabilidade, competência profissional, participativo, activo, dinâmico, justo, honesto, exigente, rigoroso, vocação profissional";

quanto às qualidades humanas e pessoais a autora afirma que os aspectos mais referidos pelos professores foram : "sociável, acessível, disponível, aberto, comunicativo, dialogante, calmo, paciente, compreensivo, tolerante, companheiro, amigo, sincero, empático".

As qualidades pedagógicas e relacionais referidas em terceiro lugar pelos professores inquiridos apontavam para aspectos como "saber transmitir conhecimentos, bom relacionamento interpessoal, disciplina, respeito, ordem, motivador, inovador/ criativo, bom conhecedor dos alunos".

Por último e no que se refere às qualidades intelectuais e científicas os professores apontaram os aspectos "ter conhecimentos, sentido crítico, que se actualiza, que investiga" como os mais relevantes para esta categoria.

Na conclusão do seu estudo a autora assume que os professores inquiridos tendiam a definir uma imagem do professor ideal, do Bom Professor como aquele que tem por referência o "domínio da docência" (ibidem) o que, em seu entender, respeita os objectivos definidos para a educação escolar pela Lei de Bases do Sistema Educativo e é consonante com as "representações que os professores mais sublinharam, nomeadamente a personalizadora e a socializadora" Esta imagem que os professores dizem ter caracterizaria assim um professor que se vê como alguém cujo lugar de "trabalho é a sala de aulas e cuja função principal é leccionar" (ibid: 167). A interpretação de Torres baseia-se no facto de os seus respondentes não terem referido actividades extracurriculares nem qualquer relação com os outros actores, com o meio.

Tal não significa, na perspectiva da autora, que o professor esteja "sobredeterminado pelo domínio do conhecimento mas (...) tenderá a privilegiar as condições de interacções favoráveis à consecução do processo ensino-aprendizagem" (ibid:165)

Torres ressalva, ainda, o facto de serem os professores mais velhos, do quadro e profissionalizados os que constroem um "ideal-tipo de professor consubstanciado na valorização do profissionalismo docente" nas qualidade éticas e profissionais, uma vez que valorizam acima de tudo o "sentido de responsabilidade, a competência profissional, o ser participativo, activo, dinâmico, o ser justo, honesto, exigente, rigoroso, o ter vocação profissional" (1992:170)

7.2.2. Os estudos de Abraham

Ada Abaham realizou em Israel, nos anos 70 , um estudo junto de professores e de alunos no sentido de procurar compreender as auto-imagens dos professores e as imagem que os alunos detinham do professor.

São alguns dos resultados desta investigação que passamos a apresentar.

7.2.2.1.As respostas dos professores

A autora inquiriu 102 professores do ensino primário vindos de todas as regiões do país e que leccionavam as oito classes a que correspondia o ensino primário.

Para proceder à inquirição utilizou um conjunto de 60 fichas, uma folha de resposta e um questionário pessoal. (1982:41-42)

Os professores apontaram como os traços mais relevantes da imagem de um professor o talento de estimular os alunos para a reflexão e compreensão e a capacidade de suscitar a confiança dos alunos na sua capacidade de aprender.

Para os inquiridos um bom professor aparece, ainda, como alguém que ajuda os alunos a resolver os seus problemas pessoais, é muito exigente consigo próprio e

acredita na sua capacidade pedagógica. A imagem de um bom professor passa, também, pelo facto de este ser capaz de reconhecer os seus erros, de ser amado pelos alunos, de se dar e aceitar os alunos tal como eles são; sendo paciente e não os criticando.

No que respeita à sala de aula, os professores dizem-se conscientes de que detêm autoridade, não esmorecem perante o insucesso, da mesma forma que não temem os alunos "mesmo que estes sejam 'insuportáveis'" (1982:45).

De acordo com a autora as imagens que os professores têm de si como profissionais é semelhante à que têm de si como pessoas, o que significa que os professores têm de si uma imagem positiva ao extremo até porque os traços "considerados positivos pela sociedade sãos os traços positivos que lhes correspondem" (ibidem) e qualquer traço negativo foi afastado pelos professores que participaram no estudo, como se não lhes dissessem respeito.

Abraham concluiu que os professores que constituíam a sua amostra tinham uma imagem do professor "claramente idealizada" (ibidem).

7.2.2.2.As respostas dos alunos

Na sequência do estudo que realizou junto dos professores sobre a sua auto imagem Abraham aplicou um questionário idêntico a alunos para tentar perceber qual a imagem que eles possuem dos professores.

O seu estudo repousa assim sobre os resultados obtidos através de um questionário com 60 itens distribuído a 110 alunos entre os 13 e 14 anos de cinco escolas (1982:68).

Os alunos inquiridos por Abraham consideraram que o bom professor é alguém que se preocupa com a capacidade de os alunos compreenderem as matérias leccionadas,

pelo que é paciente e procura levá-los a reflectir sobre a matéria em apreço, a colocar as suas dúvidas e a participar activamente nas aulas.

O bom professor aparece, ainda, como alguém que se preocupa com a disciplina, mas que é respeitado e amado pelos seus alunos até porque é capaz de dar muito de si próprio e procura compreender os problemas que os alunos têm. Utiliza o elogio e o incentivo no sentido de encorajar os alunos a terem confiança em si próprios e respeita-os enquanto pessoas. (1982:69-74).

7.2.3. As imagens dos professores no estudo de Abraham de acordo com alunos e professores

Fazendo o estudo comparado das respostas de professores e alunos, com recurso ao teste de Mann-Whitney, a autora pôde chegar a várias conclusões de que reteremos as principais:

1ª- A imagem dos alunos é diferente da dos professores na maioria dos aspectos: em geral os alunos têm uma imagem menos favorável dos professores do que estes têm de si próprios; designadamente, consideram que os professores não os estimulam suficientemente a realizar uma reflexão pessoal, não são tão pacientes como pensam que são e não se dão tanto aos alunos como afirmam dar (ibid: 74).

2ª – Os alunos gostam menos dos professores do que estes imaginam e não partilham com eles a opinião de que os professores lhes despertem confiança em si próprios e lhes facilitem assumir iniciativas;

3º - Contrariamente à perspectiva dos professores, que se identificaram como seres humanos, os alunos distinguem a pessoa da função que desempenha;

4º - Não estão tão abertos à compreensão dos problemas dos alunos, são muito sensíveis no que respeita à sua imagem dentro da sala de aula e à autoridade que exercem.

5º Mas professores e alunos partilham a ideia de que os professores

- são pródigos a elogiar os alunos e a tratá-los como adultos, independentemente do sucesso escolar dos alunos e que
- não são influenciáveis pelas opiniões dos alunos, expressam livremente os seus sentimentos e não se deixam constranger pelos inspectores. (ibid: 74-75).

Estas opiniões não variaram com o género dos respondentes.

Pode, finalmente, concluir-se que os alunos têm uma visão menos estereotipada dos professores e que as diferenças de opinião são muito profundas.

7.3. O estudo de Witty

Paul Witty realizou, no ano de 1946, nos Estados Unidos da América, um estudo para conhecer as reacções/opiniões dos alunos sobre os professores.

Para o poder realizar solicitou a uma estação de rádio que tinha no ar um programa para jovens que apresentasse a oferta de uma bolsa de estudo para o professor que os alunos americanos considerassem ser o melhor professor. Foi assim pedido aos jovens americanos em idade escolar que escrevessem uma composição cujo título era "o professor que mais me ajudou". As respostas recebidas foram 12.000 tendo sido distribuídas de acordo com os anos de escolaridade e de acordo com as seguintes idades: até aos 9 anos – 4000 cartas; dos 9 aos 14 anos – 4000 cartas, mais de 14 anos – 4000 cartas.

Analisadas que foram as cartas encontraram-se doze categorias recorrentes de respostas que eram "bastante consistentes nas diferentes amostras" (Witty, 1947:663) e mencionadas quer pelos rapazes quer pelas raparigas.

Para estes alunos a imagem de um bom professor passa por doze características que se referem às seguintes facetas (1947: 665-668):

- *cooperação e atitude democrática* – a esta categoria estão associadas confiança; amizade, igualdade, respeito por cada um, formador de cidadãos tolerantes, livres, autónomos;
- *simpatia e consideração pelo indivíduo* –tem a ver com o facto de o bom professor ser capaz de aceitar os alunos tal como são, ser compreensivo, suscitar o gosto de ir para a escola e preocupar-se com problemas pessoais e escolares;
- *múltiplos interesses* – neste aspecto as facetas consideradas pelos alunos são as que se relacionam com estratégias diversificadas, utilização de diferentes recursos, ecléctico nos seus interesses;
- *aparência pessoal e boa relação* – ser cortês, exemplo, alerta, estar cheio de energia e ser contagiante são as subcategorias que pudemos delimitar neste aspecto;
- *justiça e imparcialidade* – têm a ver com igualdade de tratamento, fazer sentir aos alunos que valem a pena;
- *senso de humor* – é entendido como a capacidade equilibrar prazer com trabalho, de gostar do que se faz, de encorajar os alunos a rir consigo e não de si;
- *bom feitio e comportamento consistente* – esta categoria corresponde ao facto de o bom professor demonstrar ou ter voz doce, alegria no trabalho, revelar-se um ser humano alegre e bem disposto, calmo, paciente;
- *interesse pelos problemas dos alunos* –explicando as vezes necessárias, compreendendo as dificuldades e respeitando o ritmo dos alunos, ajudando na integração, reconhecendo que somos todos iguais e ajudando a ultrapassar dificuldades pessoais ou escolares;
- *flexibilidade* – ser capaz de utilizar diferentes estratégias de ensino, admitir o seu próprio erro, facilitar a aprendizagem, estimular a investigação e a pesquisa;

- *reconhecimento e elogio* –usar o reconhecimento e o elogio, incentivar os alunos para a realização das tarefas propostas e reconhecer o trabalho e o esforço dos alunos;
- *excepcional competência na leccionação de uma matéria* – considerada por muitos como uma característica importante significa que o professor estimula, cativa os alunos para a matéria e que conhece e explica bem a matéria

O autor estabeleceu o ranking das respostas segundo as doze categorias referidas em geral e por faixa etária, como podemos ver no quadro seguinte:

Ranking das respostas

	geral	**6 a 9 anos**	**9 a 14 anos**	**Mais de 14 anos**
Cooperativo, atitude democrática	**1**	**2,5**	**2**	**1**
Simpatia e consideração pelo indivíduo	**2**	**4**	**1**	**3**
Paciência	**3**	**2,5**	**4**	**2**
Múltiplos interesses	**4**	**1**	**3**	**6,5**
Aparência pessoal e boa relação	**5**	**5**	**10**	**11**
Justiça e imparcialidade	**6**	**10,5**	**6**	**4**
Senso de humor	**7**	**12**	**7**	**6,5**
Bom feitio e comportamento consistente	**8**	**6,5**	**5**	**9**
Interesse pelos problemas dos alunos	**9**	**6,5**	**11**	**5**
Flexibilidade	**10**	**8,5**	**8,5**	**9**
Reconhecimento e elogio	**11**	**8,5**	**8,5**	**9**
Excepcional competência na leccionação de uma matéria	**12**	**10,5**	**12**	**12**

O quadro anterior permite-nos verificar que as características mais indicadas se reportam a atitudes cooperativas e democráticas e à simpatia e consideração pelos outros enquanto que a menos indicada foi a que releva da excepcional competência na leccionação de uma matéria.

Witty não encontrou diferenças significativas de opinião com a idade e que no que respeita ao género, são as raparigas as que mais importância atribuem à simpatia e à disponibilidade para ajudar enquanto que os rapazes atribuem maior importância à aparência.

Witty (o.c.:669) refere, ainda que os alunos têm do bom professor a imagem de alguém cuja companhia, opinião e conselho são procurados e que o clima de uma sala de aula de um bom professor é de "amizade, compreensão, e afeição genuína (...) felicidade, sucesso, sentido de pertença, em que se promove o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Em que os alunos podem enriquecer, expressar e desenvolver os seus variados interesses em termos das suas necessidades únicas" (ibid:671).

7.4.O estudo de Veldman e Peck

Considerando que um dos grandes problemas que são encontrados nas avaliações sobre o comportamento dos professores é o da escolha das "dimensões que melhor representam os aspectos mais relevantes da prática docente e que os alunos são os melhores juízes da qualidade e eficácia dos docentes, uma vez que vêem os professores actuar em variadas circunstâncias, lidar com os problemas que surgem no quotidiano, utilizar diferentes estratégias e tarefas e lidar com outros indivíduos que eles conhecem bem, Veldman e Peck, em 1963, decidiram realizar um estudo junto de 544 alunos candidatos a professores do College of Education da Universidade do Texas

através de um questionário constituído por 38 itens agrupados em cinco grandes factores do seguinte modo:

Factor I – Amigo, Alegre, Admirado;

Factor II – Conhecedor, Confiante, descreve a autoconfiança do conhecedor profundo da matéria que lecciona;

Factor III - Interessante, Preferido, que descreve a apresentação viva e segura de materiais assim como a preferência generalizada de professores que detêm esta característica;

Factor IV - Controlo Estrito; esta categoria de comportamento pode significar um comportamento dominante ou reflectir uma abordagem séria ao ensino

Factor V - Procedimento democrático este é o factor em que os professores solicitam a participação activa dos alunos nas escolhas dos objectivos e métodos a utilizar (Veldman e Peck, 1963:349-350).

Destacamos alguns dos resultados obtidos pelos autores quer através de análise factorial quer através de correlações:

- os aspectos que reflectem a possibilidade de os alunos tomarem parte nas decisões sobre os objectivos e os métodos, que estão inseridos no Factor III, são os mais referidos pelas mulheres;

- homens e mulheres têm opinião diferente no que respeita ao Factor IV – Controlo estrito – sendo os homens que mais afirmam que não permitem que a participação dos alunos signifique um desvio ao assunto em discussão.

- que respeita ao Factor I os resultados são consistentes como o papel que se espera que homens e mulheres desempenhem. Assim admite-se que as mulheres são mais calorosas, exuberantes e permissivas na sua relação com os alunos;

- a empatia (comportamento amigável e democrático - factores I e V) e a competência (comportamento organizado e sistemático - factor II e IV) foram mencionados como as componentes essenciais da imagem idealizada de um bom professor.

Em resumo a imagem do bom professor é constituída pelos seguintes elementos: amigo e encorajador; conhece bem a matéria que ensina, sabe equilibrar o prazer com o interesse pelos estudos; mantém a disciplina e a autoridade; tem uma abordagem democrática.

7.5. O estudo de Felouzis

Felouzis, partindo de um estudo realizado nos anos 60 por Gerard Vincent junto de 305 estudantes do ano universitário 1964-1965 sobre as cinco qualidades que achavam indispensáveis num professor do ensino secundário, procura saber se os alunos dos anos 90, têm do bom professor a mesma imagem que os alunos inquiridos por Vincent evidenciaram[202].

Para uma melhor compreensão dos resultados de Felouzi começaremos por apresentar sinteticamente as conclusões do estudo de Vincent que inquiriu 304 alunos do ensino universitário. As qualidades referidas pelos inquiridos de Vincent constam do quadro seguinte:

[202] Embora o autor tenha anunciado que procurava saber se as resp+ostas dos alunos dos anos 600 se compaginavam com a dos anos 90 acabou por não proceder à analise comparativa dos resultados. Talvez que não o tenha feito uma vez que os alunos inquiridos por Vincent eram estudantes universitários que e caracterizavam por serem os "herdeiros" no sentido que o termo herdeiros tem para Bourdieu.

Qualidades	Respostas	Frequência
Autoridade	62	20,33
Clareza	38	12,46
Amor, simpatia	38	12,46
Conhecimentos, cultura	31	10,16
Espírito aberto	29	9,51
Paciência	27	8,85
Qualidades pedagógicas	23	7,54
Confiança, indulgência	22	7,21
Bom humor	16	5,25
Qualidades intelectuais	12	3,93
Dedicação	7	2,30

Tendo em conta que os alunos apontaram em primeiro lugar como qualidade indispensável para se ser um bom professor a autoridade, Felouzis questiona-se sobre o sentido dado ao termo entendendo ainda que as "outras qualidades definidas como indispensáveis relativizam a visão "humanista" dos seus professores" (s/d:167).

Procurando encontrar resposta para as suas questões, o autor, como já referimos, conduziu uma investigação junto de 276 estudantes liceais de première, terminale e LEP da Academia de Bordéus, usando como instrumento de recolha de dados entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados obtidos mostram que os alunos das secções gerais consideram que os bons professores estão, simultaneamente, apaixonados pela sua matéria e têm uma autoridade que os alunos, em geral, estão dispostos a respeitar.

Os liceais, menos bem colocados na hierarquia escolar, tendem a julgar os professores segundo o interesse que manifestam pelos alunos (nas secções tecnológicas) ou pela capacidade de explicar "sem se enervar" e por não os considerarem como "imbecis"ou "idiotas" (LEP) (s/d:170).

Tendo-lhes sido pedido que explicitassem a definição do bom e do mau professor 220 responderam à definição de bom professor e, apenas, 145 à de mau professor.

As opiniões sobre a imagem do bom professor (s/d:170-171) expressam-se do seguinte modo:

Bom professor
È necessário que se saiba fazer respeitar;
Que explique bem, dê um curso claro e bem definido, que sorria , se aproxime dos alunos, os ajude quando estão em dificuldades
Deve compreender os alunos desde o princípio, ajudá-los quando há algum que não o consegue acompanhar em vez de andar com a matéria
Fazer um esforço para explicar e não se limitar a pensar no pagamento do fim do mês
É necessário que fale com clareza, que não esteja sempre apressado
Deve ser simultaneamente severo e simpático. Deve interessar todos
Deve provar que gosta de ensinar a sua matéria, que sabe enquadrar os alunos
Severo quando for necessário, taxista quando for necessário
Deve escutar os alunos. Se lhe dizem prof não compreendo deve recolocar a questão
Deve saber explicar sem berrar, aceitando o nível do aluno, se for fraco
É alguém, que desde o início, impõe as suas leis e se faz respeitar, ensina bem e não desilude os jovens
É um professor que se ocupa de um aluno que tem muitas lacunas

Os resultados obtidos apontam para uma maior importância dada aos aspectos profissionais – o bom professor é aquele que faz trabalhar, que se interessa pela turma, que se ocupa dos mais fracos - , logo seguidos dos aspectos afectivos que se relacionam com o interessar-se pelos alunos, ocupar-se com os seus problemas.

Felouzis analisa, ainda, os resultados tendo em conta os cursos escolhidas pelos alunos, concluindo que para os alunos das cursos gerais a imagem do bom professor está mais ligada ao interesse pela sua matéria e à "paixão que ele deve transmitir aos alunos" (s/d:171).

Os alunos que frequentam as carreiras tecnológicas apontam, em primeiro lugar, como factor mais importante para a imagem do bom professor a relação humana e individualizada entre alunos e professor. Para estes alunos, embora os aspectos profissionais sejam importantes, a imagem do bom professor passa essencialmente pelo facto de ele estar próximo dos alunos e de os compreender, de os considerar como pessoas, de conseguir criar um bom clima na sala de aula, de despertar a curiosidade e alegria de estar na escola.

Os liceais de LEP por seu turno têm uma imagem do bom professor que passa pela capacidade deste ser capaz de explicar as "coisas difíceis (s/d:174), de para lhes explicar os assuntos, as matérias mais complexas ser capaz de descer ao seu nível, explicar com clareza e preocupar-se com as aulas que dá. Para além destas facetas o bom professor é ainda o que é paciente, equitativo, aceita as fraquezas e as dificuldades dos alunos, está disponível, sabe impor a ordem e o respeito, sabe compatibilizar trabalho com prazer e é justo.

Analisando as respostas segundo o género, Felouzis verificou que são os rapazes quem mais afirma que o bom professor é aquele que tem um bom método de ensino, explica claramente a matéria, estimula e motiva os alunos para a aprendizagem, é compreensivo, simpático, respeitado e respeitador

7.6.O estudo de MacBeath

O Sindicato de Professores Inglês National Union of Teachers (NUT) encomendou, em 1995, um estudo sobre a auto avaliação das escolas tendo como grande objectivo tentar compreender se o modelo que em 1990 tinha sido aplicado nas escolas escocesas era um modelo que podia ser utilizado nas escolas de Inglaterra e do País de

Gales. Para além de ter recolhido elementos e opiniões junto dos professores, dos directores de escolas, das autoridades locais, dos pais e dos funcionários procurou perceber qual a imagem que os alunos tinham do bom professor.

Neste estudo, que foi revisto e republicado em 1999, foi pedido aos alunos de 10 escolas[203] que descrevessem os atributos que consideravam mais importantes num bom professor. (cfr. MacBeath, 1999).

Um grupo de alunas do 8º ano descreveu desta forma um bom professor:

> Simpático; Generoso; Ouve; Encoraja; Tem fé nos alunos; Guarda segredos; Gosta de ensinar crianças; Gosta de ensinar a matéria; Tem tempo para explicar as coisas ; Ajuda quando tens problemas; Diz-te como vais; Deixa-te participar; Certifica-se de que compreendeste; Ajuda os mais atrasados; Não desiste de ti; Preocupa-se com a tua opinião; Faz-te sentir inteligente; Trata todos por igual; Defende-te; Faz concessões; Diz a verdade; Sabe perdoar.

Face à análise das diferentes respostas, MacBeath, autor do estudo, concluiu que as descrições das qualidades e comportamentos produzidas pelos alunos referem três diferentes espécies de atributos a saber: qualidades pessoais, capacidades interpessoais e características profissionais.

Assim, para os alunos respondentes, a imagem do bom professor inclui na categoria das **características pessoais** as facetas simpatia, generosidade de espírito, honestidade e humor.

O atributo **capacidades interpessoais** engloba um conjunto de competências e capacidades que têm a ver com a capacidade de ouvir, de não gritar, de guardar segredo e de enfatizar os aspectos positivos.

[203] Foram escolhidas 6 escolas primárias localizadas entre Londres e Newcastle; 3 secundárias de Londres, Canterbury e País de Gales e 1 escola do ensino especial de Leeds – num total de 382 alunos (201 do ensino primário e 181 do ensino secundário)

O terceiro atributo, o das **características profissionais** integra as facetas: explicar bem a matéria, perceber as dificuldades dos alunos, ajudar na compreensão da matéria, cativar os alunos para a disciplina a leccionar.

Para além destes três atributos MacBeath afirma ainda que existe uma qualidade que todos os alunos reconheceram como sendo importante para a imagem de um bom professor – a da autoridade (1999:62).

No último capítulo desta dissertação apresentaremos os resultados que obtivemos junto de alunos e professores portugueses que frequentam ou leccionam o ensino secundário e os 2º e 3º ciclos do ensino básico.

8. Conclusão

A profissão professor é complexa e, por isso, para a sua compreensão importa aprofundar diversos aspectos que vão desde a socialização, ao trabalho e identidade docentes, ao ciclo de vida, às práticas, às culturas e às imagens do professor. Todos estes aspectos têm relevância para o entendimento da imagem do profissional professor uma vez que esta é uma profissão muito específica que se exerce com, sobre e para seres humanos.

A socialização dos professores corresponde a processos singulares, complexos e plurais. Singulares porque se trata de socializar profissionais para serem socializadores, em sociedades em rápida mutação, que uns referem como de post-modernidade. Se esta post-modernidade põe problemas profundos na (re)socialização continuada dos adultos, ela transporta uma complexidade profundíssima para aqueles que é suposto

socializarem: os novos membros da sociedade. E é plural porque cada professor é um adulto que tece a sua vida numa constelação de pertenças sociais a grupos diversos e não fixos. Daqui resulta que a sua socialização profissional se vai encontrar e entrosar com outros processos de socialização que a pessoa do professor vive noutras esferas da seu espaço social.

A reflexão sobre a socialização profissional dos professores permitiu-nos ter uma imagem mais nítida sobre a forma como o profissional se vai construindo na relação dialéctica que tem com os outros, sobre a forma como o professor produz e é produzido, modifica e é modificado pelos outros, sejam eles os pares, os alunos, o pessoal não docente, os pais. E tudo isto ocorre integrando a componente do decurso do tempo: cada profissional é fruto de um passado, de um presente e de um devir. E fruto de um passado porque ser profissional professor não é algo que se construa apenas e unicamente no momento em que se inicia a profissão, não é algo que está pronto a ser adquirido, mas sim algo se foi construindo na socialização familiar, na socialização escolar, na socialização pré profissional e profissional e em todos os processos que implicando mudanças vão exigir novas socializações.

Todos somos um produto de várias socializações, todos somos produto do que assimilamos, daquilo de que nos apropriamos, do que no passado ou no presente nos impressionou de forma duradoura e que, através da atribuição de significado, integramos aderindo ou rejeitando.

Somos uma construção permanente que, com mais ou menos crises, se vai estruturando numa identidade primeiro como um ser para-si e depois um ser-para-os-outros[204] sem que possamos determinar o momento temporal em que tal acontece.

Como afirmámos o trabalho docente é uma forma de trabalho original uma vez que tem o seu fundamento nas relações que o professor estabelece com os alunos, relação bidireccional que afecta ambos e que permite que professor e aluno sejam à vez sujeito e objecto das interacções que ocorrem entre si. Acresce que o trabalho é, por si próprio, criador de espaços de existência, de realização, de adaptação, integração sociais e, portanto, de construção de identidades. Mas este trabalho profissional de características originais, específicas, ocorre numa sociedade em profunda mutação[205] e onde as pertenças múltiplas dos diferentes actores escolares transportam consigo dinâmicas complexas de acções recíprocas.

E porque o trabalho docente e as formas de estar nele são elementos relevantes da experiência dos professores a reflexão que fizemos sobre o ciclo de vida, as práticas pedagógicas e as culturas docentes e de escolas permitiram-nos compreender os diversos caminhos pelos quais os professores transitam, enveredam na construção de si enquanto profissionais.

A construção profissional do professor joga-se nas relações, nas formas de estar no trabalho, no espaço e no tempo, no ciclo de vida, nas diferentes vertentes incluindo a profissional. Ciclos de vida que vão ocorrendo em períodos históricos atravessados por

[204] Este é o caminho normal mas não é, universal. Como refere Teixeira (1993:445) "de ser-para-os-outros o homem pode procurar refluir para o ser-para-si, perdendo-se num individualismo que contraria a sua essência de ser pessoal".

[205] [205] Estas profundas mutações que ocorrem na sociedade reflectem-se na escola que como Canário afirma "passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se actualmente num contexto de incertezas" (2000: 172)

mudanças profundas. Ciclo de vida profissional do professor que se inscreve em ciclos de vida plurais, na medida em que espelham a pluralidade de pertenças, numa perspectiva de construção pessoal em que o sujeito se constrói através de equilíbrios e desequilíbrios, alegrias e frustrações, harmonias e conflitos.

Mas a construção do profissional professor joga-se, também, nas práticas institucionais, organizacionais e pedagógicas. Joga-se nas escolhas que o professor fez de ser ou de se manter como professor, joga-se nos gestos profissionais aprendidos na socialização profissional inicial e subsequente, na relação que tem e estabelece com os alunos, com os colegas e com os outros actores escolares. Joga-se, enfim, nas representações profissionais que vai construindo e que passam por uma visão do mundo do trabalho, da educação, do mundo em geral que partilha e constrói com os colegas, com os alunos. Joga-se, como Ben-Peretz (2001:52) nos lembrou, nas "abordagens pedagógicas significativas" que permitem a gestão das incertezas, dos saberes e não saberes, da disciplina, da autoridade, da comunicação.

O profissional professor que vive a sua profissão na escola de hoje é uma pessoa que está perante um conjunto de fenómenos sociais completamente novos, para os quais provavelmente não foi formado sendo obrigado a desempenhar um conjunto de funções, que se enraízam na "rede de relações" (Teixeira, 1995:109) que estabelecem, e de papéis em que se lhes pede para serem os substitutos de uma parte substancial de outras instituições sociais, a começar pela família. O profissional professor vê-se assim perante a necessidade de tomar decisões múltiplas e complexas, de julgar, de se relacionar e de desenvolver uma tripla relação com o mundo (da cultura e do saber), consigo próprio e com os outros. O profissional professor está, por isso, obrigado a ter em conta "o

triângulo composto pelo saber, pelo professor e pelos alunos (Blin 2001:102), por forma a que, nas suas práticas, desenvolva processos de ensinar, formar e aprender.

E porque tem de ter em conta estes três processos, o profissional professor oscila, muitas vezes, entre três imagens: a do mestre, a do pedagogo ou a do educador.

Estas três imagens associam-se, por sua vez, a três diferentes métodos de trabalhar que se centram no processo de descrever, informar, instruir e explicar - o método expositivo que é o utilizado por excelência pelo mestre -, no processo de criar condições para que os alunos construam novo saberes – o método da descoberta ou indutivo é muito utilizado pelo professor pedagogo -, na utilização em múltiplas ocasiões de um processo que permite desenvolver nos alunos capacidades de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, de comunicação e de tolerância – o método da discussão. Métodos e papéis que, por sua vez, pressupõem a utilização de estratégias de ensinar, de abrir caminhos de aprendizagem, na utilização de materiais pedagógicos diversificados

As imagens, que os professores constróem de si, jogam-se ainda na comunicação que estabelecem com os outros e nomeadamente com os seus alunos. E esta comunicação pode assumir modalidades diversas, nomeadamente de confirmação, de rejeição e de desconfirmação – podendo pois ser, para uns e outros caminhos de realização ou de despersonalização, uma vez que as comunicações e as relações que delas derivam estão carregadas de significados. O próprio conteúdo da comunicação pode ser diverso, demonstrando preocupação não apenas pelo sucesso escolar que vão conseguindo mas também pelo bem-estar físico e emocional dos alunos.

As práticas que se repercutem na imagem do profissional professor integram também a autoridade e liderança perante os seus alunos, na forma como os professores gerem a sala de aula, nas tarefas que desenham e nas reacções que têm ao desempenho dos seus alunos, aos resultados obtidos, mais próximos ou mais afastados dos objectivos que o próprio definiu para si e para o trabalho dos seus alunos.

Por último o entendimento da profissão professor joga-se, na ou nas culturas que partilham com os outros – isolamento, balcanização, colegialidade artificial ou colaboração - e que são fruto das colaborações, da forma de reagir aos constrangimentos, das possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, das interacções, dos valores, das práticas, das representações sociais e profissionais, das lideranças organizacionais.

Mas este ser professor é apreendido num caleidoscópio de imagens que se sobrepõem: imagens que o professor tem de si próprio, imagens que foi construindo dos colegas seus pares, imagens que recebe dos outros com quem se relaciona, e de forma particular dos alunos.