



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Sarmiento, Teresa

Aprender a profissão em diferentes espaços de vida

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp.
237-248

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061925002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Seção Temática: Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática

Aprender a profissão em diferentes espaços de vida

Learning a profession from different life contexts

Teresa Sarmento¹

Resumo

No presente artigo conceitualizam-se os contextos de vida pessoal e profissional dos professores enquanto espaços de vida influenciadores da aprendizagem da profissão, entendendo-se que a formação como pessoa é significativamente transferida para a ação profissional, constituindo, enquanto tal, modelos para a ação docente. A abordagem à temática é feita a partir de narrativas biográficas as quais se cruzam com referenciais teóricos sobre a formação dos professores.

Palavras-chave: Contextos de vida pessoal-profissional. Formação de professores. Métodos biográficos.

Abstract

In the present article we conceptualize common personal and professional life contexts as living spaces that influence the learning of a profession, understanding that the training of a person is significantly transferred to professional action and thus it becomes models for teaching action. Our approach is based on biographical narratives that meet theoretical references concerning teacher training.

Keywords: Personal and professional life contexts. Teacher training. Biographical narratives.

¹ Professora, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <tsarmento@ie.uminho.pt>.



Introdução

Com Goodson diz-nos que “As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (1992, p.71), o que no permite iniciar a incursão na análise sobre a relevância dos contextos de vida pessoal enquanto andaimes na construção de um perfil profissional de professor. Segundo este autor, para compreender os professores e as suas práticas há que começar por conhecer as suas vidas, o que viabilizará a análise da intersecção entre a história de vida e a história da sociedade e iluminará as escolhas, as contingências e as opções individuais. Alicerçada em fundamentos humanistas, nesta linha, valorizam-se as crenças, pensamentos e atitudes pessoais do professor, isto é, parte-se da pessoa nas interações que a mesma promove nos diversos contextos (formais e informais) em que estabelece relações significativas.

O paradigma ecológico especialmente valorizado neste texto encontra as suas raízes fundamentadoras em Bronfenbrenner (1987), entendendo este que o desenvolvimento profissional envolve o estudo do processo das interações constantes entre o profissional - neste caso, os professores -, e os contextos (micro, meso, exo e macro) em que habita. Nesta linha, acredita-se que a ação reflexiva que o professor realiza sobre as suas práticas num contexto micro (por exemplo, na sala de aula) está influenciada pelas interações que se realizam entre os contextos meso (por exemplo, a escola) e macro (os valores da sociedade a que pertence, por exemplo). Assim, ao se olhar para a vida dos professores, tem-se que atender à sua inscrição no grupo geracional dos adultos e às interações que, enquanto tais, estabelecem entre os seus diferentes papéis sociais nos diferentes espaços que habitam, com relação aos seus valores, às suas crenças e às suas atitudes.

A voz dos professores como base de conhecimento das suas experiências formativas

Com base nestas perspectivas, entende-se que a abordagem mais adequada para a construção deste

artigo implica o acesso a histórias de vida, por um lado, como recurso metodológico e, por outro, como forma de acesso ao conhecimento de como as experiências de vida e o significado que os atores sociais atribuem às mesmas são entendidos como responsáveis pela sua formação profissional. Assim sendo, as histórias de vida cumprem o objetivo de produzir conhecimento para o sujeito em si mesmo e para nós enquanto co-construtores dessas histórias. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002) e, ao mesmo tempo, permite que se ascenda ao conhecimento sobre as vidas dos professores.

Nas histórias de vida que se recolheram afirma-se particularmente importante a diversidade de filtragens que cada ator social faz da sua própria vida, sendo nosso propósito ascender a essa vida por meio da voz do próprio agente. Este “contar-se”, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s) permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa, o que Nóvoa (1992, p.18) salienta como a possibilidade de fazer “Reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

O pensar, o sentir e a voz de cada professor são elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa (Butt & Raymond, 1987; Grant, 1995; Kelchtermans, 1995; Sarmento, 2002). Ao contar a sua história, defende Dubar (1991), o narrador põe em evidência o modo como mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos que habita. Ao contá-la, o ator identifica as continuidades e ruturas, as coincidências no tempo e no espaço, os focos das suas preocupações e interesses, enfim, os seus referentes nos diversos espaços do quotidiano.

O processo de construção de uma história de vida começa por ser individual e interno à própria

pessoa, baseado nas vivências e experiências relevantes que decorreram no decurso da sua própria vida, nas diferentes configurações em que se enleou (Finger, 1986; Denzin, 1989; Connelly & Clandinin, 1990; Hoerning & Alheit, 1995). Na linha de Josso (2002), a passagem que cada ator faz da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos leva, pela atribuição de significado, a um novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e de agir. Cada professor, ao contar a sua história de vida, acredita estar produzindo um “Relato coerente de uma sequência significativa e orientada de acontecimentos” (Bourdieu, 1986, p.69), quando, como defende o mesmo autor, está de fato a “Sucumbir a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência” (Bourdieu, 1986, p.70), na medida em que foi feito um autotrabalho prévio de filtragem e da articulação entre esses acontecimentos de forma a dar resposta a uma intenção global que o biografado pensa existir no investigador.

Dar voz aos professores, conhecer as suas histórias de vida, tornou-se uma necessidade para atender à “Inteligibilidade do social produzido pela interpretação dos percursos de vida” (Conink & Godard, 1989, p.23). Com esse propósito, procurou-se partir da audição de narrativas sobre episódios de vida, memórias de tempos considerados pelos próprios como significativas interpretações subjetivas de incidentes críticos e momentos-chave, para a construção do conhecimento da relevância das experiências de vida na promoção da aprendizagem profissional. Seguindo Pineau (1987), as histórias de vida interessam como tentativa de compreensão de como cada um dos atores sociais abordados desenha e põe em forma os seus “pedaços” de vida, “Semeados e dispersos ao longo dos anos, dos tempos e contratempos (em que) a história de vida faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica, uma história” (Pineau, 1987, p.121). No presente texto, procura-se compreender (sem avaliar) como para os professores historiados se construíram algumas das dimensões educativas, dos modos interativos, dos princípios e valores que

norteiam os seus comportamentos, enfim, vertentes das suas identidades.

Prosseguindo numa linha interacionista, a apreensão dos significados atribuídos por cada pessoa-professor ocorrerá na interação social pelo que a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade se torna essencial. Nesta perspectiva, a interpretação que cada sujeito dá à sua vida corresponde a um ato partilhado com os referentes próximos ou distantes - a família, os amigos, os colegas de trabalho, os alunos, as comunidades, os investigadores, as figuras públicas ou anônimas *etc.* Repescando uma posição da antropologia cultural, Dubar (1991) valoriza a incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença na formação e no desenvolvimento de cada ator social, salientando o caráter construtivo e participativo do sujeito nesse processo. Para este autor, a identidade profissional é um produto de sucessivas socializações, valorizando a importância da interação social dos atores sociais nos contextos que habitam. Segundo o mesmo, as identidades são produtos de uma dupla transação: uma transação biográfica, que traduz um processo temporal de construção de uma identidade social, e uma transação relacional ou estrutural, que corresponde aos processos relacionais aos atores em espaços estruturados. A primeira transação pode ser de continuidade ou de ruptura, enquanto a segunda poderá ser de reconhecimento ou de confronto.

Dentre as quatro linhas principais em que se podem integrar as histórias de vida, segundo Finger (1989), opta-se pela proposta de Ferrarotti (1983), na medida em que interessa explorar a articulação e as transações entre as experiências vividas, procurando saber como diferentes estruturas profissionais - a formação, os contextos de trabalho, a ação associativa -, articulam-se com as estruturas pessoais - infância, relações sociais (familiares e outras), percursos de vida, valores, num processo espiral de múltipla influência do indivíduo com o todo social. Ferrarotti (1983, p.51) defende que “Se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o cerca, nós podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível duma praxis individual”.

Giddens (1993, p.96) diz que “A vida social é produzida pelos seus atores, precisamente nos termos da sua constituição e reconstituição ativas de quadros de significado pelos quais organizam a sua experiência”. Ao contarem as suas histórias de vida, as professoras estão a fazer essa “Reconstituição ativa de significados” às facetas que consideram mais relevantes nas suas vidas. Segundo Schutz (1974), a vida quotidiana é um processo que envolve sistemas de relevância em constante mudança, de acordo com o entrelaçar ou a sobreposição de hierarquias de intenções do agente. Assim, ao contar as suas histórias e sabendo de antemão que se pretende procurar compreender como a aprendizagem da profissão tem ocorrido ao longo da vida, é previsível que selecionem do sistema das experiências vividas “Séries sobrepostas de temas e horizontes” (Giddens, 1993, p.44), que, na sua subjetividade, pareça-lhes estarem ligadas a essa dimensão. Ao contar a sua história de vida, cada ator social procura transmitir linearidade, sequencialidade e singularidade, que são, no entanto, aparentes, na medida em que a vida de cada um é “Um fluxo contínuo de atividade com finalidade, em interação com outras e com o mundo natural” (Giddens, 1993, p.100), o que implica que cada vida esteja sujeita às inflexões que os outros e as circunstâncias introduzem.

Giddens (1991, p.64) entende que cada um, ao contar a sua vida, utiliza estratégias para desenvolver uma noção coerente da própria história de vida como um meio essencial para escapar “À prisão do passado e abrir-se para o futuro”. Os atores (sujeitos) selecionam intencionalmente incidentes e detalhes, organizam tempos e sequências, empregam uma variedade de códigos e convenções culturais (Carter, 1993) de forma a tentar transmitir alguma segurança ontológica dos seus percursos.

Aprendendo com as histórias de vida de professoras

Como dito anteriormente, privilegiou-se a construção do conhecimento a partir da voz dos próprios sujeitos de ação, ou seja, neste caso, trabalhou-se com 18 histórias de vida de professoras dos

primeiros níveis, ou seja, com educadoras de infância (profissionais da docência que trabalham com crianças de até 6 anos) e professoras do 1º ciclo (profissionais da docência que trabalham com crianças de 6 a 10 anos). Utilizar-se-á, a partir deste ponto, o designativo feminino, uma vez que corresponde à realidade social mais comum destes grupos profissionais.

Nas “*Histórias de Vida de Educadoras de Infância*” (Sarmiento, 2002), tinha-se identificado alguns contextos centrais para a construção da sua identidade: a família, os amigos, os pares, as escolas de formação inicial, os jardins-de-infância. O contato com outras histórias permitiu alargar o nosso campo de conhecimento sobre as formas como estas professoras tornam significativas, na sua ação quotidiana, as interações que estabelecem ao longo da vida pessoal-profissional.

Numa breve introdução, poderá-se dizer que nestas professoras se verificou a preocupação em transmitir uma noção de continuidade de suas vidas: o eixo diacrônico constituído pelas experiências passadas, pelos valores (re)construídos nos diferentes contextos habitados (família, escolas, associações etc.), pelas opções tomadas e pela formação recebida é expresso como integrado num contínuo justificável. A configuração da sua identidade atual parece estar articulada entre esse passado vivido e refletido e a interação que realizam atualmente com os diferentes contextos que habitam, entendendo-se como num ponto situado num espaço e num tempo que projeta futuros em que cada uma se assume como ator social ativo. Cada uma selecionou um conjunto de situações de vida identificadas como momentos fundadores e tempos decisivos, construindo uma “ilusão biográfica” (Bourdieu, 1986) a partir da qual querem transmitir a ideia de que possuem uma vida com sentido. Na interpretação sobre estas histórias de vida é possível desocultar uma forte articulação entre os eixos de vida pessoal e os eixos de vida profissional: uns e outros parecem estar inter-dependentes e condicionarem-se.

As aprendizagens da profissão em família

A defesa de uma infância feliz para um desenvolvimento e uma inserção social equilibrados,

ainda que muitas vezes referenciada como difícil e dura, é alicerçada como um mito nos discursos destas professoras. Mais ou menos explicitamente, todas realçaram que a forma como experienciaram a sua infância - por confronto ou em identificação -, tem tido influência na forma como se relacionam com as crianças e nas áreas que selecionam como prioritárias no seu trabalho.

As professoras recrutam muitas vezes as memórias da sua infância em família a três níveis:

1) Por um lado, como reconhecimento pelo esforço sofrido pelos pais na perspectiva de garantirem uma mobilidade social ascendente dos filhos: conta a Auta que:

Toda a gente que nos conhece sabe que aqueles pais fizeram tudo o que podiam fazer, pois só com um ordenado e com 7 filhos a tirar um curso, nem eu sei como se conseguiu fazer tanta ginástica financeira para se conseguir atingir o que se conseguiu. Houve vários fatores que contribuíram para que nós todos estudássemos, apesar de sermos de uma família muito humilde e bastante pobre em termos de recursos financeiros [...] e isso devemos-lo ao serem os dois irmãos mais velhos rapazes e quererem ir para o Seminário [...]. A minha mãe não estudou [...] por isso tentou dar-nos aquilo que ela queria que lhe tivessem dado e não deram.

2) Por outro lado, como formativa de práticas educativas pelo exemplo das atitudes seguidas pelos pais: é também a Auta que nos relata que: *O meu pai era uma pessoa que não mandava, não se impunha, o meu pai sempre nos perguntava se o queríamos ajudar, quem queria ir com ele para o campo, quem queria ajudá-lo e então todos nós só queríamos ajudar porque ele não pedia*". Já a Irmã Georgina nos salientara que a mãe, pessoa simples e "*sem grande cultura*", tendo aprendido a ler e a escrever com os filhos, era "*uma grande pedagoga*", na medida em que aliava a segurança afetiva à compreensão dos interesses e necessidades dos seus, diversas das que sentira enquanto criança e adolescente. As opções eram sujeitas a uma reflexão em conjunto, procurando a mãe que os filhos se alicerçassem em racionalidades

conscientes, ajudando-os a suportar os riscos que corriam. Não os substituindo, assumia-se como "*um modelo de Educadora que deixa o outro crescer e ser ele próprio*".

3) Num terceiro nível, referindo-se às práticas de confronto dos filhos com os pais com o propósito de levarem por diante os seus objetivos: a Cândida, vivendo a infância numa altura em que a discriminação de gêneros se evidenciava nos discursos do dia a dia, - "*Um dia ouvi a mãe dizer: Se fosse rapaz ainda vá! [...] mas não. Nem que fosse rapaz. Estudar não! Nem temos posses [...]*" -, utilizava todas as estratégias para superar essas práticas que sentia como constrangedoras: "*Continuei a guardar todos os apontamentos e todos os livros da minha 4ª classe, que consultava muito frequentemente para que nada me esquecesse. Como não havia livros nem jornais lá em casa, eu todos os papéis que apanhava pela rua eu lia*". Também a Fernanda, terceira de sete filhos, confia como se sentia revoltada por só usar roupa e calçado estreada pelos irmãos, por ter que "*Partilhar a parte debaixo de uma cama de casal, juntamente com um irmão mais novo porque à cabeceira estão os mais velhos, que quando a tia Dade fez uma boneca de trapos para a minha irmã mais velha se esqueceu de mim que era mais nova [...]*", mas esse mal-estar, em vez de a submergir, tornou-a uma "*Criança independente, curiosa, teimosa, persistente e ousada*".

A família é também recrutada como muito influente em decisões profissionais, sobretudo quando estas exigem esforços de conciliação entre a vida profissional e a vida de trabalho, esforços esses que são mais prementes nas professoras-mulheres, dado os múltiplos papéis sociais que assumem. A Cândida, professora reformada, que desenvolveu a sua atividade profissional num período significativo de tempo, numa época de grande precariedade (antes do 25 de abril), conta que "*Quando chegava à escola já tinha trabalhado mais do que muita gente trabalha um dia inteiro: cestos de erva cortados para os animais, bacias de roupa lavadas no tanque público da freguesia, os animais prontos, o almoço adiantado [...]. Sem mostra de cansaço!*". Este "*sem mostra de cansaço*" era

uma das estratégias utilizadas para combater os estereótipos sociais da altura segundo os quais o espaço da mulher era o lar pelo que as que ousavam ultrapassar a porta de casa não podiam queixar-se. Aquelas, como a Cândida, que o fizessem tinham que se sentir capazes de acumularem todas as funções “inerentes” a uma mulher casada e com filhos, segundo o construto social de que o trabalho doméstico e o acompanhamento das crianças pequenas eram (é) da responsabilidade feminina.

Neste balanço retrospectivo sobre os seus percursos pessoais e profissionais em que cada professora produz a “sua” vida, o exercício da profissão é indicado como um polo central de investimento que é confrontado com esse outro polo de investimento que é a família. Não se pode ignorar que estas professoras são mulheres e vivem numa sociedade que continua muito marcada por uma repartição de tarefas e de papéis entre os gêneros que redundam numa acumulação de responsabilidades para as mesmas (Gelles, 1995). Ainda que nos seus discursos procurem racionalizar que há um espaço e um tempo para a vida profissional e outro espaço e outro tempo para a vida pessoal, no quotidiano parece não haver uma distinção clara entre a vida pública e a vida privada. A escolha dos seus lugares de trabalho está condicionada pelo estatuto civil pelo fato de terem ou não filhos e, na sua existência, pela idade dos mesmos; por outro lado, realizar um curso de formação especializada ou comprar uma casa está dependente das possibilidades económicas que a situação de emprego dá ou da efetivação próxima da residência familiar que garanta a possibilidade de aí se fixarem.

A construção de saberes relacionais articula-se com o próprio desenvolvimento profissional das professoras, desenvolvimento esse que decorre dos vários papéis sociais que desempenham: a observação que realizam junto aos filhos ou a outras crianças do meio familiar, por exemplo, ajuda-as a tomar decisões com os alunos. A experiência enquanto mães é muitas vezes recrutada para o tipo de interações que desenvolvem com as crianças. Na defesa da reprodução dos papéis familiares, relata-nos a Manuela

um episódio em que um menino lhe diz: “*Ó professora, tu até és mesmo como minha mãe, até mais, porque os meus pais estão na Suíça e eu passo muito mais tempo contigo do que com eles*”, garantindo que pretende manter este relacionamento com base no afeto “*até ao fim da minha carreira*”.

Mas as experiências no cenário escolar são também evidenciadas como influentes nas práticas educativas familiares - “*O fato de sermos professoras acho que nos ajuda, pelo menos quando os nossos filhos andam na primária. Se calhar torna-nos mais exigentes com eles*” (Mariana) -, o que é revelador da continuidade que é estabelecida por estas pessoas que são mães e que são professoras. A reflexividade crítica sobre o seu desempenho profissional decorre, assim, do seu desenvolvimento enquanto adultas.

As aprendizagens da profissão em contextos quase informais

As experiências realizadas ao longo da vida, em contextos mais ou menos formais, são referenciadas como tendo uma relevância fundamental quer na opção pela via profissional de professor, quer na seleção de atitudes pedagógicas. Associando-se a uma crença segundo a qual as identidades são construídas de uma forma cooperada entre os atores sociais e que, como tal, são revisíveis e reconstruíveis (Lopes & Ribeiro, 1995), estas professoras procuram transmitir que as opções finais são suas e decorrem das ações reflexivas produzidas nas interações que realizam com outros atores sociais em contextos diferenciados.

Com um sorriso espelhado no olhar, a Ana relembra a sua pertença à Associação Guias de Portugal, em que ingressou pelos seis anos, a partir dos quais passou a acampar, a conviver com outras crianças, a liderar a sua patrulha, atividades que “*Essas sim, são experiências da vida que me marcaram*”. Esta experiência de aprender com o outro resulta, em muitos casos, em referenciais profissionais precoces, como diz a Ana, referindo que “*A educadora que eu sou é um bocado o resultado da pessoa que eu sou, acho que o guidismo me influenciou, sim, de certeza. O guidismo*

marca muito a nossa relação com as pessoas. Nós convivemos com os mais novos, com os mais velhos".

Foi cedo que a Milena iniciou a sua atividade de catequista, o que é referenciado pela mesma como uma faceta importante da sua vida, *"E talvez por isso não me tenha custado muito ter ido para professora, pois já estava habituada a lidar com crianças e gostava muito"*. Que dizer então que como diz Maria Real, que deu os primeiros passos na socialização com a profissão como professora, aos 10 anos, por solicitação dos professores da escola que frequentava que lhe pediam que *"desse aulas aos colegas"* no período pós-letivo: *"Eu queria ser professora, eu queria ensinar! Deixava-os brincar mas depois fazíamos tudo o que os professores mandavam [...] Eu era tão boa como eles! Corríamos por cima das carteiras, a ver quem corria mais e quem não caía. Os outros ficavam a ter conta que a professora não viesse"*. Este ambiente lúdico era, por vezes, subvertido pela reprodução de práticas observadas - *"Mas quando eu pegava na cana, cuidado [...] Tinha de haver respeito!"* - na perspectiva de garantir que o mandato docente seria cumprido.

As aprendizagens da profissão na mobilidade profissional

Fala-se na aprendizagem da profissão ao longo da vida; mas é a própria vida profissional que muitas vezes leva ao desinvestimento. Diz-nos a Milena que *"Enquanto professora agregada tenho consciência de ter sido sempre uma profissional responsável, mas nunca criando grandes vínculos à escola, pois sabia que no ano seguinte iria para outra"*. Sendo esta uma profissão relacional por excelência, a desvinculação afetiva gerada pelo sistema de mobilidade profissional é constantemente referida pelas professoras como fator de desestabilização das próprias e das crianças. Na voz da Fátima *"Os meninos não eram culpados de nada, não tinham regras [...] eles apanhavam sempre educadoras de infância continentais mortinhas por se virem embora"*, o que é reforçado pela narrativa da Francisca, que suspira *"Voltaram as colocações e toda a ansiedade que lhe é inerente. Todos os anos caras novas, novos costumes [...] Tudo era novo! Assim, com o decorrer*

dos anos, fui-me habituando a não me ligar afetivamente às crianças, pois o fim do primeiro ano de trabalho foi muito doloroso para mim", comprovando a afirmação de Formosinho (1998, p.34), segundo o qual são desenvolvidas "Práticas administrativas que parecem pressupor que para o Estado o ideal é uma escola instabilizada".

Esta mobilidade, na voz das professoras, produz um envolvimento profissional precário, levando ao não desenvolvimento de algumas dimensões da profissionalidade. O trabalho de envolvimento com os pais e com as comunidades, por exemplo, exige a construção de empatia e de confiança mútua que possa influenciar quer a representação das comunidades sobre a escola, quer a incorporação pelas professoras de que a ação educativa é um projeto comunitário.

Os receios face aos problemas que a mobilidade coloca às mulheres - esposas, mães de família, profissionais -, obrigam a que, as que podem, optem pelo sistema privado (e aqui as oportunidades para as educadoras de infância são maiores do que as das professoras do 1º ciclo), com cujos modelos de gestão muitas vezes não se identificam, em que sabem que terão uma autonomia reduzida e não encontrarão a gratificação econômica igual à do sistema público. Ainda que temendo que essa opção limite as suas possibilidades de desenvolvimento profissional e lhes crie obstáculos nas suas expectativas de inovação e mudança, a opção continua a justificar-se pelas oportunidades que oferece de facilitar a estabilidade familiar.

As aprendizagens da profissão com os pares

Um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão e, ao mesmo tempo, para combater o isolamento próprio de uma profissão que se desenvolve muitas vezes em contextos de reduzida dimensão é o contato com os pares profissionais, ou seja, com outros professores ou outros técnicos de educação.

Antes ainda da inscrição numa associação, as professoras se referem à vantagem de trabalharem

com colegas - *"O que valia era sermos duas e apoiávamo-nos nas diversas situações"* (Francisca); *"Depois do jardim fazia grandes passeios pelo campo, com outras colegas, pois não havia mais nada para fazer"* (Paula) -, o que evidencia como o isolamento pode, por si, potenciar a colaboração educativa pela necessidade de as professoras vencerem o mal-estar que sentem em situações de solidão. Algumas situações quotidianas, por exemplo as deslocações para a escola, feitas muitas vezes num mesmo carro, que vai distribuindo os professores de uma área geográfica, são aproveitadas neste caso pela Milena, que lembra *"Íamos quatro colegas para a mesma escola, cada uma de nós levava o carro uma semana e aquela conversa de 1 hora e tal de viagem fazia bem; falava-se das didáticas, dos alunos, falava-se de tudo e achava que aquilo me ia fazer falta. E fez"*. Na sua narrativa, refere-se a um novo momento de mudança de escola para outra de lugar único, na sua própria localidade (logo, nem dos contatos de deslocação podia lucrar), o que é comprovativo de como a mobilidade dificulta práticas associativas.

Esta situação de solidão profissional pode ser sentida também em contextos de maior dimensão, quando, como diz a Ana, educadora numa instituição privada com 150 crianças e corpo técnico respetivo, *"Em termos de auxiliares e de colegas sentia-me muito desacompanhada, nas horas mais críticas eu estava sozinha"*.

O contato com colegas pode ainda ser produtor de aprendizagem pelo erro que se observa. A Auta, destacada um ano como professora de apoio educativo, na primeira vez que entrou na sala de outra professora para trabalhar com uma criança carente de apoio especial, incrédula, relata que a colega, que mal a viu, disse-lhe: *"A professora não entra na minha sala. Se quiser trabalhar, pegue no menino e vá ali para a sala ao lado. Acho que se calhar era eu que tinha que tomar essa decisão depois de ver se resultava ou não. Fui posta na rua com o miúdo"*.

Pese, embora, o fato de a socialização entre professores ser segmentada pela pertença a um nível educativo, nestas professoras historiadas são referidos episódios de colaborações positivas, de interações

com as colegas ora professoras primárias, ora educadoras de infância, que, investindo em modalidades associativas informais, viabilizam projetos pedagógicos, partilham de experiências e da construção de novos saberes.

A pertença a uma equipa multidisciplinar, ainda que rara nestes níveis educativos, é referenciada como especialmente formativa: a Sónia, por exemplo, optou por se manter a trabalhar numa instituição privada *"Primeiro porque tinha a vantagem de ter técnicos de muitas áreas, o que é muito importante porque nas reuniões de equipa abordávamos os casos e eu tinha a possibilidade de conhecer a perspetiva dos diferentes técnicos, de organizar o trabalho em conjunto, eu gostei muito"*.

As aprendizagens da profissão na escola

A maior parte do tempo de vida dos professores é passado na escola, primeiro enquanto alunos depois como professores, daí que tenham sido muitas as narrativas que ouvimos sobre esse contexto, testemunhos esses que se articulam com aprendizagens da profissão: ora por identificação, ora por confronto.

As memórias que estas professoras transportam da sua infância na escola são revestidas de uma imagem positiva de resto como a de toda a infância, como já foi dito, ainda que contraditada com episódios de dificuldade. Sobretudo as professoras mais velhas e oriundas de meios sociais mais populares, em que a escolarização feminina não era muito valorizada, referem que tiveram que convencer os pais sobre a importância da sua frequência. Estas estratégias emancipatórias que ecoam das vozes das professoras vão ocorrendo em diferentes momentos críticos das suas vidas, nos quais se jogam conflitos cognitivos reconstrutores de percursos de vida e de identidades profissionais.

A escolha da profissão é muitas vezes justificada pela socialização prévia que se tem com a mesma - a opção faz-se numa altura em que ainda se é aluno -, e sobretudo pelas memórias afetivas que se

possui de algum professor. É o caso da Auta, que, confrontada com a impossibilidade, por dificuldades financeiras, de realizar o curso de belas-artes, optou pelo ensino primário porque *"A recordação que eu tenho da escola e isso talvez tenha contribuído para que eu aceitasse muito bem quando se pôs a hipótese de eu ter que ficar na Escola Normal de Viana, portanto vir a ser professora primária, foi ter muito boas recordações da minha professora da 1ª, 2ª e 3ª classes"*. Também a Sónia referencia uma professora *"De História, acho que é sempre uma referência que eu tenho porque foi sempre a diretora de turma e é uma pessoa que eu sempre admirei, até porque gostava muito da personalidade dela, pronto, era assim uma pessoa com as suas regras definidas e não era de outra maneira e bastante coerente com aquilo que vivia e que depois exigia e fazia também"*.

Se o mais comum é encontrar referências a professores significativos, ouvem-se também, com alguma insistência, narrativas reveladoras da importância do reforço vindo de colegas - ainda na fase de alunos ou já na fase de professores -, como muito importantes no reinvestimento na formação profissional.

A Cândida, mulher lutadora com o propósito de ser professora, afirma o papel fundamental de *"uma colega que notou que eu era um bocado acima da média e que dizia que eu deveria continuar a estudar [...] e disse-me: eu acho que o teu futuro deveria ser estudar porque realmente não faz sentido não prosseguires"*, isto numa altura em que trabalhava como regente e que tinha que optar ou por abandonar a profissão ou por realizar o antigo 5º ano e fazer o curso normal do Magistério Primário. Assim, ao mesmo tempo que se preparava para acabar o 5º ano - situação que a obrigava a deslocações em bicicleta e que lhe trouxe alguns problemas de saúde -, continuava a função de regente e *"Ainda dava apoio aos alunos com mais dificuldades"*. Os resultados positivos alcançados por estes constituíam mais um reforço para a Cândida, o que mostra a importância e as possibilidades dos diferentes tipos de interações humanas e profissionais no contexto escolar.

As escolas de formação inicial são entendidas como contextos privilegiados de aprendizagem da

profissão, de formas e em áreas diversas, as quais não são alheias à importância das lideranças e do ideário das mesmas que se repercutem em práticas formativas meramente técnicas ou, em muitos casos, mais integradoras. A Belisa, referindo-se à mística que diziam existir sobre a Escola Maria Ulrich, realça as perspectivas e práticas formativas da mesma que se baseavam no diálogo e no confronto intra e interpessoal: *"Fazia as pessoas falarem na medida em que achava que para se ser educador um indivíduo tinha que ser responsável por aquilo que era, pela pessoa que era e tinha que assumir determinados valores, tinha que assumir aquilo que pensava, não podia dizer hoje uma coisa, amanhã outra e depois outra como o vento"*. A Francisca, por seu turno, relata as múltiplas aprendizagens conseguidas a partir das estratégias de desenvolvimento do curso: *"Lembro-me da manifestação com toda a escola do Aleixo contra o seu encerramento, o teatro realizado por nós no cinema Trindade, a animação do Castelo do Queijo, o trabalho de campo sobre a prostituição [...] ajudou-me a ver o outro lado do mundo, contactando com ele, descobri que afinal não era tudo tão cor-de-rosa como me tinham ensinado. No fim dos 3 anos do curso, não só adquiri conceitos sobre a infância, o ser criança, bem como reconstruí conceitos básicos que já tinha e, acima de tudo, senti que cresci bastante com estas aprendizagens"*, o que reflete a importância da pedagogia na formação de professores.

Além ou mesmo aquém dos saberes das várias áreas disciplinares, os professores realçam a importância do clima organizacional que viveram nas escolas de formação inicial, quer como investidores de posturas profissionais específicas - *"O ambiente que se viveu aqui ajudou muito, até porque muitos dos nossos professores já foram ou educadoras ou professores do ensino básico e... eu não senti assim um choque em termos de [...] passar de estudante a profissional não foi muito complicado"* (Sónia) -, quer, em alguns casos para a mesma pessoa, como experiências emocionais desgastantes:

A memória mais negativa é a de Movimento e Drama, eu detestei, não gostei nada; primeiro não gostava do professor, não nos dávamos bem e

então, eu não gostava, não é que [...] eu gosto imenso de teatro, aliás as expressões é uma coisa que me interessa e que eu [...] pronto, nos meus hobbies e nos meus tempos livres [...] agora, e com ele não dava, não dava porque acho que nós, os dois, não funcionávamos bem e, e pronto [...] quando não funciona bem com alguém é um bocado difícil.

As experiências vivenciadas nas escolas de formação inicial valem muito, também, pela construção das redes que se estabelecem entre colegas, pilares fundamentais nos processos iniciais de inserção profissional. Essas redes reorganizam-se ao longo da vida profissional pela dispersão que se tece nas trajetórias de cada uma e pela integração de novos atores significativos na teia de relações pessoais-profissionais. Voltar à escola numa fase mais tardia, depois de alguns anos de carreira profissional, é muitas vezes um ato sustentado na força dessas redes. Na sua história de vida, a Maria considera como especialmente positiva a possibilidade de realização de um curso de estudos superiores especializados com um grupo de *“Educadoras e professores do 1º ciclo, tive de facto uma turma fantástica lá”*, com a qual se sentiu muito identificada por *“Aquilo que me deu em troca de experiências, conhecimentos, porque me abriu essa tal janela que eu pensava estar fechada”*. A participação em formação numa fase adiantada da carreira profissional, referenciada igualmente pela Paula, é relevante como forma de redinamização do percurso profissional pelo contato que proporciona com outras experiências e com situações diferentes, o que é gerador de novo entusiasmo pela profissão.

A aprendizagem da profissão com as crianças

O principal contexto de vida em que as professoras fazem aprendizagens profissionais é, nas suas narrativas, o espaço de relação que constituem as suas turmas. A ação educativa é entendida como um projeto de vida num processo de formação pessoal-profissional, projeto esse construído com as crianças e com as comunidades. Ao fazerem das suas práticas uma ação total, em que, ao mesmo tempo

que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões, refletem-se e constroem valores e saberes com as crianças, as professoras reavaliam-se continuamente. A Fátima foi *“Doente para casa, fiquei incomodada, não conseguia dormir”*, face à reação de angústia e mal-estar (não esperada) de uma criança quando a “colou” a uma cadeira com fita-cola como estratégia para lhe mostrar que tinha que estar sentada para acabar o trabalho. A Lurdes, numa altura em que se viu a braços com a dificuldade de trabalhar com as crianças por falta de material, levou a questão a uma reunião de pais para procurar decidir com eles o quantitativo a pagarem para a caixa escolar. Mesmo com tudo combinado: *“Chega-se ao fim do ano e alguns não pagam [...] tenho sobretudo um, coitadinho [...]”*, manifestando assim que a compreensão face às condições reais de cada família e a superação dessas singularidades são feitas com vista a facilitar a igualdade de oportunidades às crianças pelas quais é responsável. A Mariana relata as lutas que teve que travar para vencer os estereótipos de um delegado escolar que duvidou da sua capacidade de trabalhar numa escola com muitas crianças problemáticas (com problemas a nível de alcoolismo e roubo), de que recorda em especial a história do João:

Havia um miúdo, o João [...] era um miúdo que roubava [...] muito, muito agressivo [...] bebeu tanto que entrou em coma alcoólico [...] tinha feito asneiras e estava a dormir nos buracos do monte, nuns penedos [...] juntinho à escola tinha um poste de alta tensão e o João tinha subido aos postes e ameaçava pendurar-se nos fios. Um dia levou-me dois porquinhos para a escola para me provocar. Os porcos só roncavam lá dentro. E depois é que teve piada: vir com os miúdos cá para fora, ir buscar os porcos, levá-los para o monte, não ligar à situação, deixar-me envolver. Ele foi-se apercebendo que eu estava do lado dele, que era amiga dele, que o ajudava e ganhou confiança e entretanto apaixonou-se mesmo. Sentava-se no fundo da sala e escrevia-me poemas. E não deixava nenhum fazer barulho.

Embora posteriormente a situação do João se tenha agudizado e o processo tenha passado para uma instituição de apoio especializado, a Mariana

reconhece as múltiplas aprendizagens pedagógico-relacionais que a mesma gerou.

A inserção nas comunidades e a relação que estabelecem (ou não) com as mesmas é evidenciada, pelas professoras que a ela se referem, como colaborativa e gratificante, permitindo, para além de ajudar a combater o isolamento, como já referimos atrás, reforçar estratégias de inovação pedagógica. Reportamo-nos, por exemplo, a um episódio narrado pela Auta, passado no ano letivo de 1972-1973, num período de grande controle estatal:

Nessa freguesia ainda havia escola feminina e masculina e eu com a minha irmã (também professora) e com o acordo de alguns pais, como se tornava difícil trabalhar com as 4 classes e eu tinha 4 classes femininas e a minha irmã tinha 4 classes masculinas, resolvemos logo no fim de outubro transformar as turmas em classes mistas. Mas tudo muito em segredo, mas tudo muito em segredo, com medo da inspeção da Delegação Escolar e da Direção Escolar, portanto só entre nós e alguns pais que concordaram, porque também era vantajoso para os filhos.

Esta socialização entre pais e profissionais vividas muitas vezes de forma lúdica - “Nunca me posso esquecer do dia em que nevou e o boneco enorme que fizemos com as crianças e as ‘guerras’ de neve com os pais, avós e tios das crianças” (Francisca) -, é assumida como um cenário de reconstrução de olhares sobre as crianças e de saberes, quer para os pais quer para os profissionais.

Considerações Finais

Da leitura destas histórias de vida e da sua articulação com o conhecimento anteriormente produzido sobre as vidas dos professores, é possível enunciar algumas ideias que parecem centrais sobre a relação entre contextos de vida e aprendizagem da profissão. Assim, em primeiro lugar, evidencia-se a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (Boltanski, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas

ganham significado. Daí a importância da formação pessoal ao longo da vida ser propiciadora (ou não) da construção de competências relacionais que viabilizem o reconhecimento do Outro (alunos, professores, pais) como pessoa com a qual se constrói conhecimento. A formação para o exercício da profissão professor, como refere Nóvoa (2002), não se pode limitar às dimensões técnicas e tecnológicas e não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito da escola. Os professores são pessoas que se formam nos seus diversos contextos vivenciais ao longo da vida.

“Formar é formar-se” (Nóvoa, 2002, p.9), pelo que as experiências de cada um nas posições que assume nos diferentes contextos e, sobretudo, a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências são sempre significativas e influentes na sua forma de ser professor, seja por continuidade, seja por oposição a determinadas posturas.

Os professores identificam como principais contextos influentes na sua forma de ser professor a família, os amigos, a escola de formação inicial e os pares com os quais se associam informalmente. As práticas associativas formais, traduzidas pela pertença ativa a uma associação profissional, não são muito comuns; relatam presença em ações gerais promovidas por uma ou outra associação, mas não identificam situações de participação quotidiana nas mesmas. De qualquer forma é evidente a importância que atribuem ao encontro entre pares, agrupando-se por afinidades seletivas que lhes permitam algum intercâmbio pedagógico.

A escola é central na vida dos professores: passam de alunos a professores, mantendo contatos sociais, principalmente dentro deste círculo. As experiências pessoais retiram-se muito das experiências de trabalho; há uma sobreposição ou mesmo integração das duas áreas, o que pode ajudar a justificar o isolamento dos professores. Assim, o isolamento tem diferentes sentidos: acontece muitas vezes porque trabalham em escolas de reduzida dimensão, mas há, sobretudo, um isolamento em relação a outros grupos profissionais, justificado pelo fechamento em si próprio, o que, em termos de

aprendizagem de uma profissão relacional, comporta riscos e pode reforçar o corporativismo que, se em certo sentido é positivo na medida em que traduz solidariedade interna, por outro, pode dificultar a objetividade na análise de situações. No combate ao isolamento dentro do próprio grupo, ganham importância as relações intergeracionais no mesmo, o que permite cruzar olhares, partilhar experiências e criar distanciamento para viabilizar perspectivas críticas sobre o quotidiano pedagógico.

É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais da profissão. No confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina e que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.

Referências

- Boltanski, L. *Les cadres: la formation d'un groupe social*. Paris: Les Editions de Minuit, 1982.
- Bourdieu, P. L'illusion biographique. In: Bourdieu, P. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: Centre de Sociologie Européenne, 1986. p.69-72.
- Bronfenbrenner, U. *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Butt, R.; Raymond, D. Arguments for using qualitative approaches for understanding teacher thinking: A case for biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, v.7, n.1, p.62-93, 1987.
- Carter, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, v.22, n.1, p.5-12, 1993.
- Conink, F.; Godard, F. L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*, n.31, p.23-53, 1989.
- Connelly, M.; Clandinin, J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, p.429-433, 1990.
- Denzin, N. *Interpretive biography*. London: Sage, 1989.
- Dubar, C. *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.
- Ferrarotti, F. *Histoires et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens, 1983.
- Finger, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1986. p.80-86.
- Finger, M. L'approche biographique face aux sciences sociales: le problème du sujet dans la recherche. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, v.26, n.83, p.217-246, 1989.
- Formosinho, J. *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio de educação básica*. Lisboa: PEPT-ME, 1998.
- Gelles, R. *Contemporary families: A sociological view*. London: Sage, 1995.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity, self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Giddens, A. *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva, 1993.
- Goodson, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.63-79.
- Grant, G. Interpreting text as pedagogy and pedagogy as text. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.1, n.1, p.87-100, 1995.
- Hoerning, E.; Alheit, P. Biographical socialization. *Current Sociology*, v.43, n.2/3, p.101-114, 1995.
- Josso, C. *Histórias de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- Kelchtermans, G. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n.18, p.5-20, 1995.
- Lopes, A.; Ribeiro, A. A construção de identidades profissionais docentes: comesas tu ou começo eu?. In: AFIRSE/AIPELF (Org.). *Formation, savoirs professionnels et situations de travail*. Lisboa: FPCE, 1995. p.245-260.
- Nóvoa, A. Os professores e a história da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-31.
- Nóvoa, A. Prefácio. In: Josso, C. *Histórias de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002. p.7-12.
- Pineau, G. *Temps et contretemps*. Montreal: Éditions Saint-Martin, 1987.
- Sarmento, T. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE, 2002.
- Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editora, 1974.

Recebido em 29/10/2013 e aprovado em 10/12/2013.