

Filipa Daniela Ferreira Duarte

CRUZANDO CONVERSAS, DESCRUZANDO IDEIAS
OS EFEITOS DO PERCURSO DE VIDA NUMA IDENTIDADE DOCENTE VALORIZADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2012

CRUZANDO CONVERSAS, DESCRUZANDO IDEIAS

**OS EFEITOS DO PERCURSO DE VIDA NUMA IDENTIDADE
DOCENTE VALORIZADA**

**Filipa Daniela Ferreira Duarte
2012**

***DISSERTAÇÃO APRESENTADA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, SOB
ORIENTAÇÃO DE:***

PROFESSORA DOUTORA AMÉLIA LOPES

PROFESSORA DOUTORA FÁTIMA PEREIRA

Resumo

Esta investigação inscreve-se numa perspetiva de investigação narrativa e é desenvolvida pelo questionamento sobre os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada, nomeadamente no que diz respeito ao percurso académico antes do ingresso na carreira docente, às ações de supervisão e de formação.

O início desta jornada dá-se através da indagação sobre os modos de narrar e de significar a profissão docente que emergem dos relatos biográficos de três mulheres. Com efeito, a metodologia adotada para este estudo foi a construção de histórias de vida; esta opção remete para a finalidade de produzir conhecimento a partir de uma aproximação biográfica que potencie a compreensão, em maior profundidade, das dimensões da identidade docente. Estas dimensões aproximam-se dos modos de se relacionar, de dialogar, de aprender e com a maneira como as vivências individuais em contexto assumem significação aquando da reconstrução da história de vida.

Neste trabalho, após a introdução, faz-se uma reflexão sobre a identidade e a identidade docente, sobre a formação inicial e sobre a supervisão pedagógica. Posteriormente, é ponderada a metodologia das histórias de vida e, de seguida, apresentam-se as histórias de vida das protagonistas deste trabalho que se constituíram no núcleo central de investigação. As três histórias de vida estruturam-se em torno das questões de investigação.

Na análise de conteúdo identificam-se aspetos mais relevantes que emergem das histórias de vida. Os resultados obtidos permitem constatar que, para além de elementos constitutivos da identidade, a formação é algo valorizado, pois as professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução do conhecimento, sendo a supervisão, entre outros, uma forma de prosseguir nesse objetivo.

Resumé

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une approche de recherche narrative et se développe en questionnant les facteurs qui contribuent à une identité d'enseignant valorisée, notamment en ce qui concerne au parcours universitaire avant d'accéder à la profession d'enseignant, aux actions de supervision et de formation.

Le début de cet voyage se fait par une enquête sur les narrations et signifiés de la profession d'enseignant qui émergent des récits biographiques de trois femmes. En effet, la méthodologie adoptée pour cette étude a été la construction d'histoires de vie; cette option répond à la finalité de produire du savoir à partir d'une approche biographique qui accroître la compréhension plus détaillé des dimensions de l'identité du professeur. Ces dimensions sont en relation avec les façons de se relier, de dialoguer, d'apprendre et de comment les expériences individuelles dans leur contexte prennent un signifié lors de la reconstruction de l'histoire de vie.

Dans cet article, après l'introduction, on réfléchit sur l'identité et l'identité des enseignants, la formation initiale et la supervision pédagogique. À la suite, la méthodologie des histoires de vie est songée, et ensuite les histoires de vie des protagonistes de ce travail et qui ont constitué le noyau central de cette recherche sont présentées. Les trois histoires de vie sont structurés autour des questions scientifiques.

Dans l'analyse du contenu, on identifie les aspects les plus importants des histoires de vie. Les résultats indiquent que, en plus de son rôle comme élément constitutif de l'identité, la formation est quelque chose de valeur, parce que les professeurs considèrent que suivre l'évolution du savoir est essentiel à leur pratique pédagogique; dans ce cadre, la supervision devient un moyen, entre autres, de poursuivre cet objectif.

Abstract

This research project is part of a narrative research perspective and is performed through the questioning of the factors which contribute to a valued teacher identity, especially with regard to education obtained before accessing to the teaching career, to supervision tasks and to professional training.

This journey begins with an inquiry into the ways of narrating and understanding the teaching career, which emerge from the biographical accounts of three women. In fact, the adopted method in this study was the construction of life histories; this option aims to produce knowledge using a biographical approach that enhances understanding in greater depth what the dimensions of teacher identity are. Such dimensions are similar to the ways of relating, establishing dialogues, to the way of learning and to how the individual experiences and their contexts obtain their meaning when reconstructing the life history.

In this paper, after the introduction, we reflect on identity and teacher identity, on initial training and on pedagogical supervision. Subsequently, the role of the life history approach is discussed, and then the life histories of the protagonists of this paper are presented; these histories formed the cornerstone of this research project. The three life histories are structured around the research questions.

In the content analysis section, the most relevant facts emerging from the three life histories are identified. The results indicate that, in addition to the elements that constitute identity, training is highly valued because teachers consider following the evolution of knowledge as being essential to their practice, and regard supervision as a means, among others, to pursue that goal.

Para os meus avós, António e Armerinda.

Agradecimentos

À professora Amélia Lopes por ter aceite a orientação desta dissertação e pela forma como potenciou momentos enriquecedores de aprendizagem e de partilha que muito estimularam a minha mente inquiridora.

À professora Fátima Pereira sempre disposta a dissipar dúvidas e a partilhar uma palavra de apoio.

À Lia, à Rosa Maria e à Maria Teresa por terem enriquecido a minha história de vida com as suas. Sem elas este trabalho não seria possível.

À minha mãe estimuladora dos meus estudos e com quem pude sempre contar na minha história de vida.

Ao Gu pela paciência e pelas valiosas sugestões, um auxiliar fundamental para a elaboração deste projeto.

À Marta, cujo apoio e permanente encorajamento tornaram esta travessia possível e aprazível.

Uma palavra especial à Raquel, à Juliana e à Ana pelo companheirismo durante estes dois anos.

Finalmente, agradeço a todos os professores que ministram as várias disciplinas constitutivas da parte curricular do Mestrado pelos ensinamentos que se revelariam bastante frutuoso para a realização desta dissertação.

Lista de Abreviaturas¹

C.E.B. – Ciclo do Ensino Básico

I.N.A.F.O.P. - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

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

O.C.D.E. - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P.I.S.A. – Programme for International Student Assessment (em português:
Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

U.E. – União Europeia

¹ Na presença de preocupações ambientais, este trabalho foi impresso a frente e verso.

Índice

Introdução.....	12
Capítulo I – A construção da identidade docente	16
1. Identidade – um conceito	17
2. Identidade docente.....	19
3. A formação inicial	23
4. A supervisão pedagógica	31
Capítulo II – Evolução da Pesquisa	34
1. Enquadramento metodológico do estudo.....	34
2. Objetivos e Categorias de Análise	36
3. Instrumentos metodológicos	37
4. Procedimento de recolha de informação.....	39
5. Participantes	40
6. Procedimento de tratamento de informação: análise de dados	42
7. Relato da investigação, relato de relatos	43
Capítulo III – Histórias de vida	46
1. A história de vida de Lia: <i>Depois desse ano já estava viciada.</i>	46
2. A história de vida de Rosa Maria: <i>O dever não foi cumprido em relação a mim própria.</i>	63
3. A história de vida de Maria Teresa: <i>Fiz o estágio 16 vezes.</i>	72
Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados	86
1. Percurso académico: do banco da escola primária... ..	87
1.1 ... aos bancos do liceu	87
2. Formação inicial.....	90
3. Ser professor.....	92
4. Inserção no mercado de trabalho.....	95

5.	Profissionalização	96
6.	Supervisão pedagógica	97
7.	Formação contínua	100
8.	Ontem, hoje e amanhã	102
Capítulo V - Conclusões e considerações finais		104
Referências bibliográficas		108
Anexos		118

Índice de Figuras

Figura 1 - Lia trajada (à direita).	54
Figura 2 - Garraiada (Póvoa de Varzim).	54
Figura 3 - Festividades em Peruzza.	56
Figura 4 - Orientadoras e orientandas.....	59
Figura 5 - Maria Teresa em sala de aula.....	85

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterização das participantes.	86
--	----

Introdução

Neste estudo exploratório pretende-se abordar a identidade docente valorizada de professoras supervisoras, isto é, a identidade de três mulheres que lecionam há várias décadas no ensino público e que foram supervisoras de qualidade reconhecida por aqueles que com elas conviveram, partindo do princípio de que a experiência dos sujeitos e o modo como interpretam o mundo condiciona a sua construção pessoal e a identidade. Assim, através da narrativa biográfica procuraremos compreender uma forma de conhecimento que interpreta a realidade educativa (Flores, 2009). Sabemos que os professores são e já foram alunos, sendo as escolas onde trabalham espaços de aprendizagem e de formação. Nestes espaços, os professores lecionam acompanhados das suas experiências, dos saberes específicos da sua disciplina e das relações interpessoais que estabelecem com os restantes membros da comunidade educativa.

Nas escolas, os professores também assumem o papel de alunos, aquando do seu estágio pedagógico; é durante este ano que se deparam com o confronto entre o que aprenderam durante a formação inicial e a prática efetiva da profissão. Consequentemente, a formação de professores é entendida, no exercício inicial da profissão, como um conhecimento a desocultar, tanto para os sujeitos como para a restante comunidade escolar, organizadora e gestora do processo de formação.

Sendo assim, a formação inicial, aqui entendida como licenciatura, e o estágio pedagógico são encarados como

(...) um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Isso significa admitir que sua configuração ou extinção resulta de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento. (Cunha, 1999: 30)

Estudos biográficos recentes sobre os professores (Alliaud, 2000 cit. in Ardiles, 2009: 102) e a carreira docente (Huberman, 1983; Bolívar, 1995 cit. in Ardiles, 2009: 102) permitem desbravar o campo das narrativas autobiográficas, reconhecendo a importância dos lugares onde a formação de

professores se desenvolve e a interação das histórias pessoais e histórias coletivas nas escolas. Estas teorias permitem-nos reconhecer a formação como um processo dialético onde o professor se constrói como sujeito mediante as suas ações e a sua experiência realizada na socialização (Ardiles, 2009: 103).

Recordando Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento do ser-humano realiza-se por relações dialéticas entre o indivíduo e o meio que o rodeia; sendo assim, a identidade biográfica resulta da integração e da articulação subjetiva das configurações psicológicas e sociais que a cada instante o indivíduo constrói sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Posto isto, a identidade profissional emerge da relação do professor com os contextos de formação inicial e o próprio currículo, este último representando uma cultura e mediando as relações entre escola e a sociedade e entre teoria e prática (Carr & Kemmis, 1988).

Face ao exposto, centrou-se este trabalho nos aspetos mais relevantes para a construção da identidade docente e o cenário institucional onde esta se desenvolve, partindo da ideia de que os professores se constroem em constante articulação entre as suas histórias pessoais e as suas histórias profissionais. Optamos por relatos autobiográficos de supervisores, entendendo-se por professores supervisores os orientadores de estágio pedagógico. Recorremos às suas recordações do estágio pedagógico e dos contextos histórico e cultural em que este foi desenvolvido; procurou-se evocar as memórias dos seus estagiários e qual o papel destes na sua identidade e entendimento profissional. Também se procurou determinar a razão da escolha da profissão docente e qual o percurso encetado até à supervisão pedagógica, procurando saber se esta é uma causa ou uma consequência da docência.

É também reconhecido aos professores, durante a sua formação inicial, a sua capacidade de elaboração de sistemas de pensamento e formas de atuar como docentes, dado que, num primeiro momento, a sua formação inicial e especializada é ministrada por uma faculdade de acordo com planos de estudo aprovados não só por esta, mas também pelo Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Ciência. Seguidamente, ocorre a socialização profissional, que se desenvolve no espaço institucional da escola e perante os alunos, junto de professores supervisores: o jovem professor confronta então a

teoria adquirida na fase anterior com a realidade prática em que passa a estar inserido. Contudo, estes não são os únicos momentos de construção de identidade, pois, previamente, existe uma biografia escolar, onde o professor foi aluno e elaborou a sua própria concepção da profissão.

Tendo tudo isto em conta, debruçar-nos-emos agora sobre a identidade docente, a sua construção e evolução condicionada ou potenciada pelo espaço escola no capítulo I. Posteriormente, no mesmo capítulo, iremos verificar que a identidade docente é moldada não só pela formação inicial, mas também pela profissionalização, aqui entendida como parte integrante da formação inicial. A identidade docente também é influenciada pelo papel de supervisão que os professores têm e pela formação contínua e serão estas duas categorias empíricas as últimas a serem abordadas neste trabalho.

Capítulo I – A construção da identidade docente

A emergência da identidade docente como objeto de estudo remonta aos anos 80, do século passado, e assenta na importância do reconhecimento individual e do reconhecimento do outro, numa conceção relacional, por oposição a uma perspetiva funcionalista. Assim, o indivíduo situa-se no tempo e no espaço pessoal e coletivo. Para Erikson (1976), a identidade constrói-se simultaneamente na perceção que o indivíduo tem de si próprio, tendo como referência perceções sobre os outros e as perceções dos outros sobre ele próprio, como também o contexto social em que está inserido. Para atuar na sociedade atual e responder às exigências por esta propostas, o professor constrói-se e reconstrói-se a partir de diferentes experiências vivenciadas, por exemplo, as experiências de formação contínua, confrontam-se com os saberes apropriados previamente e com sucessivas atualizações que emergem do contexto de trabalho que vão sendo adquiridas e articuladas num processo de valorização identitária e profissional.

A construção da identidade docente tem sido objeto de diversos estudos; relembre-se uma recente revisão de vinte anos de estudos portugueses sobre desenvolvimento profissional de professores, a sua identidade e respectiva (re)construção (Lopes, 2004). É também uma temática que já foi estudada em vários domínios, desde a “Filosofia (identidade pessoal e narrativa) à Psicologia e à Sociologia (socialização e individualização), passando pela História e pela Antropologia (identidade social dos grupos, povos ou género)” (Bolívar, 2006: 17). Consequentemente, torna-se pertinente estudar a construção da identidade face a novas condições de trabalho, visto a escola atravessar na atualidade uma crise provocada por fatores escolares e fatores sociais. A crise da escola reflete-se na pressão e na tensão entre e sobre os professores, que são chamados a lidar com novas políticas educativas, alunos de diferentes origens étnicas e culturais, mudanças económicas mundiais, entre outros, sendo que todos estes fatores afetam a instituição escolar e se traduzem no seu declínio (Dubet, 2002). Relembro que se trata de uma profissão muitas vezes associada a uma vocação, cuja ambição se traduz no desenvolvimento e na emancipação das pessoas e na construção de sociedades livres, justas e

democráticas. Todavia, está constantemente sujeita ao escrutínio público, o que conduz a tensões e reajustes na própria identidade docente.

1. Identidade – um conceito

Para analisar um determinado conceito, como a identidade docente, é necessário percebê-lo em termos do seu posicionamento em diferentes tempos históricos, dado que os conceitos não encerram em si neutralidade, havendo um coletivo de poder que determina o que é válido num determinado momento e espaço (Foucault, 1975). Todavia, antes de equacionarmos a identidade docente, pensamos a identidade. De acordo com Erikson (1976), a identidade é um processo em contínua construção e Mead (1982) teoriza que a consciência individual não é uma mera produção individual, mas o resultado de interações sociais nas quais o indivíduo participa. Logo, o indivíduo constrói-se através das relações sociais. Vivenciando experiências do dia-a-dia, o indivíduo reconhece-se como pessoa diferente do outro, e constrói sobre si próprio um conhecimento que permite situar-se no presente, sem olvidar o passado e projetando-se no futuro. Este conhecimento de si acompanha-o e aumenta ao longo da sua existência, oscilando entre a semelhança e a diferença, entre o que faz dele um indivíduo singular e, ao mesmo tempo, semelhante aos outros.

Apesar da diversidade e da mutabilidade das situações, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e de continuidade através do qual é reconhecido por si e pelos outros, como sendo ele mesmo. Assim, observa-se que, tanto em Mead (1982) como em Erikson (1976), a noção de identidade pressupõe a ideia dum processo dialético que implica tanto o indivíduo como o ambiente social. Neste sentido, Zavalloni e Guérin (1984) apresentam a identidade como um objeto privilegiado por compreender a construção da realidade social, na medida em que a relação com o mundo se estabelece através de pertenças sociais e culturais. Para Lipiansky (1998), a identidade resulta dum processo complexo que une a relação consigo mesmo e a relação com o outro; é um fenómeno dinâmico que se exerce ao longo de toda a existência; ou seja, o convívio no contexto familiar e extra familiar possibilita a construção da identidade, no entanto, este processo não se faz sem crises ou ruturas. Esta ideia de processo complexo foi, anteriormente, abordada por

Gordon (1968), que considera que o indivíduo se situa sempre em relação ao outro através de um sistema de percepções e representações; estas associam-se a papéis sociais e em função do sentido de pertença ou exclusão relativamente ao outro.

As exigências educacionais diante das transformações económicas, sociais, políticas e culturais que a sociedade atravessa, apelam a um professor capaz de responder às inúmeras solicitações deste novo paradigma. Desta forma, há uma mudança no desempenho dos papéis dos professores, na sua forma de pensar, agir e interagir na e com a escola; surgem, assim, novas práticas profissionais, acompanhadas de novas competências. Assim sendo, evoluímos de um professor como aplicador procedimentos metodológicos e gerenciador de disciplina para um professor crítico e criativo, pesquisador da sua prática e concretizador de ideais de uma educação inclusiva, democrática e participativa.

Entre os diversos papéis que um indivíduo pode assumir, o papel de profissional ocupa um lugar privilegiado, visto que, durante todo o percurso académico, o sujeito é preparado para exercer um papel profissional que será representado durante grande parte da sua vida. No caso específico dos professores, o papel docente implica uma atitude aberta em relação aos alunos e a consciencialização de que desempenha várias funções na sua atividade. Embora o professor não seja o único agente da educação, ele desempenha um papel muito importante, dado que, mais do que qualquer outro profissional, o professor tem possibilidade de ser um agente de transformação social desde que tenha uma participação ativa no processo pedagógico. Esta participação pode traduzir-se, por exemplo, na indagação da legitimidade dos fins pedagógicos dos projetos desenvolvidos pela escola, dos objetivos, do conteúdo, dos métodos utilizados, em suma, sobre o sentido social e político da sua própria atividade docente. O professor, portanto, poderá trabalhar para mudar ou para conservar determinadas características da sociedade.

Nesta perspetiva, o papel do professor é visto como fator mobilizador dos contextos sociais, mas é um papel também bastante contextualizado. Como referem Johnston e Ryan (1983), o assumir do papel de professor não é uma tarefa fácil, pois existem esparsas oportunidades para o aprender antes da entrada definitiva na cena profissional, cimentando-se, assim, preconceitos

relativos às subculturas das escolas, os quais são transmitidos pelo efeito socializador dos contatos com a prática.

Neste sentido, o método biográfico e as histórias de vida em particular conduzem-nos a um terreno social, pois não são apenas produções individuais, mas também se assumem como construções sociais, ou seja, mostram a relação que os indivíduos encetam com a história da sociedade do seu tempo (Goodson, 2008). Retomando o objecto de estudo, analisar as identidades profissionais docentes, as suas crises e soluções implica compreender os processos da sua construção, assim como os contextos em que trabalham e se desenvolvem (Bolívar, 2006).

2. Identidade docente

No interior da problemática da identidade, situa-se a questão da identidade profissional. Esta é encarada como uma “montagem compósita” (Derouet, 1988) quando referida aos professores. Esta montagem tem uma dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, até à reforma. Para Nóvoa (1992:16), a identidade profissional “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. No processo de construção da identidade profissional, as categorias que dizem respeito à formação, à esfera do trabalho e do emprego, constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele. Posto isto, a escola e a sua cultura institucional forma pessoas, individuais e coletivas e produz identidades. Estas não são um produto, mas “um lugar de lutas e de conflitos” (Nóvoa, 1992:16). Mais ainda, o mesmo autor refere que o processo identitário dos professores articula três conceitos, a saber, a adesão, a ação e a autoconsciência. A primeira remete para a adoção de um sistema de crenças e de princípios, sobretudo face às potencialidades dos alunos, isto é, a adesão está intimamente ligada à função social que o professor deve exercer. A ação traduz-se nas esferas pessoal e profissional, aquando da tomada de decisões; por fim, a autoconsciência é sinónimo de pensamento reflexivo.

Tornar-se professor implica, entre outros, uma reformulação de uma parte da própria identidade, relacionada com o papel que o indivíduo irá assumir e que determinará muitas facetas que influenciam a autoestima e a satisfação pessoal e, de um modo geral, muito do seu posicionamento face às situações. Assim, a forma como o futuro professor percebe os outros e as relações interpessoais, bem como a sua autoimagem determina a sua imagem pessoal (Simões, 1996: 120).

Sendo assim, pensar em identidade docente é pensar em duas dimensões que interagem: “a dimensão individual e a dimensão coletiva” (Lopes, 2008: 3). A identidade individual remete para as próprias emoções e para as identidades sociais que cada indivíduo assume, isto é, são imagens de si mesmo, convencionais e idiossincráticas, forjadas ao longo da biografia, por contacto direto ou não. Por outro lado, a identidade coletiva associa-se a representações sociais, representações individuais divididas por grupos (Jodelet, 1989 cit. in Lopes, 2008). A identidade coletiva, tal como a individual, é caracterizada por movimentos sincrónicos e diacrónicos. Os primeiros remetem para a extensão do consenso de uma determinada representação, ou interpretação, no campo social ou numa situação; o movimento diacrónico remete para um sentimento de continuidade e a manifestação de possibilidades futuras que não são ilimitadas, mas derivam das capacidades presentes e passadas do coletivo. Nesta abordagem, a identidade individual e a identidade coletiva transcendem os contextos e são sensíveis aos mesmos. Consequentemente, a identidade docente constrói-se pela representação que cada professor, como construtor da sua prática, confere à atividade docente no seu quotidiano com base nos seus valores, na sua postura face ao mundo, na sua história de vida, no sentido que dá ao ser professor, mas também nas relações que estabelece com outros professores, com a escola, entre outros. A este respeito, relembramos Canário (1998:10):

Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Isto é, a aprendizagem profissional e a construção identitária sobrepõem-se a um processo inacabado de constante elaboração e reelaboração de uma visão do mundo profissional. Estabelecendo a ponte com o estágio pedagógico, é neste contexto que os futuros professores são confrontados, pela primeira vez, com a dimensão da identidade docente como um “modelo de estrutura e dinâmica sistêmicas” (Lopes, 2008: 2), isto é, os professores na cooperação constroem novos mundos. O processo identitário passa pelos professores e pela profissão, isto porque “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1992: 17), assim é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Desde os finais de 1970 que se assiste a uma mudança cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos, verificando-se a tentativa de reabilitar os professores como sujeitos, cujas histórias de vida estão entrelaçadas com as histórias da sua profissão. Não podemos ignorar que ser professor é exigente e a afiliação é um movimento necessário. Reconhece-se também a tensão existente entre os estagiários e a escola onde efetuaram o estágio pedagógico, pois a formação de professores é um “vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores” (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d: 24). Fuller e Bown (1975) consideram que os professores, em início de carreira, estão mais assobrecidos com a sua sobrevivência pessoal do que com os alunos ou com as tarefas a desempenhar, assumindo a identidade profissional em grande ansiedade. Para além dos constrangimentos exteriores à constituição da imagem profissional, existem também constrangimentos interiores que impedem que o futuro professor consiga sentir empatia com o seu grupo profissional, não assumindo a satisfação e o orgulho de fazer parte dele.

Cabe ao investigador fazer a viagem rumo ao passado com os sujeitos, recordando o ano de estágio, o antes e o depois. As identidades docentes apresentam-se assim como núcleos de sentido que emergem das histórias de vida dos participantes, tornando possível reconstruir os processos identitários na trajetória como professores na medida em que os professores fazem intervir no seu projeto de vida comportamentos, valores e modelos tirados das suas histórias pessoais como aluno.

Em suma, a identidade do indivíduo é um constructo ecológico (Lopes, 2008), que ao longo da vida se reveste cumulativamente de várias facetas identitárias, mas que mantém entre si uma certa organização, coerência e estabilidade.

3. A formação inicial

Neste trabalho, o conceito de formação é encarado como uma atividade de aprendizagem temporalmente e espacialmente situada, mas também como ação vital de construção de si mesmo (Pineau, 1983). Esta construção é um processo de formação, pois formar-se pressupõe interações sociais, aprendizagens, entre outros. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e o modo singular como age e interage nos contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa, que por sua vez, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação (Moita, 1992, 115).

Como é amplamente defendido, a formação inicial de professores é um campo complexo, na medida em que estabelece relações entre o conhecimento científico e a intervenção educativa em espaço de sala de aula. Aqui, formação inicial é entendida como

(...) o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. (Estrela, 2002:18)

Este campo torna-se ainda mais complexo se tivermos como cenário Portugal e as sucessivas reformas que aconteceram durante e após o Estado Novo. É adotado este intervalo temporal, pois é nele que os sujeitos que participaram neste estudo frequentam a escola e, posteriormente, a faculdade.

Atualmente, é óbvio que a formação não pode repetir modelos que eram seguidos quando a função da escola era reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única. Todavia, é pertinente fazermos uma incursão breve na formação inicial do nosso país.

Mudanças económicas e sociais obrigaram o regime de Salazar a debruçar-se sobre a educação, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema educativo e entre os anos 1950 e 1964, a educação nacional é retratada por dois documentos oficiais, a saber a *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa* e a *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa*. Este retrato exhibe um país subdesenvolvido na área do ensino, no qual uma elevada taxa de analfabetismo se conciliava com uma reduzida frequência

escolar e com falta de professores, de instalações e de material. Para fazer face a este cenário aterrador que muito nos afastava dos níveis europeus, a educação passou a assumir um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país graças à reforma de Veiga Simão. Consequentemente, a expansão do sistema educativo nacional obrigou o recrutamento em massa de professores e a década de 70 ficou marcada pelos esforços de implementação de uma rede de formação inicial de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação.

É também com Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, que se constata que o ensino mais carecido de reforma era o universitário, pois a Universidade estava reduzida a desempenhar o papel escolar de preparar professores de ensino secundário, enquanto que para o ministro, a missão específica da Universidade seria a de formar cientistas e técnicos. Assim, em 1971, Veiga Simão apresentou dois projetos de reforma intitulados *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma Escolar* e, para ambos, o ministro solicitou a consulta pública e manifestação de opinião. Duas concepções estavam por detrás destas propostas, marcando o sentido da mudança a adotar; por um lado a expansão do ensino, nomeadamente, através de uma maior igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, e daí o alargamento da escolaridade básica, da reintegração da educação pré-escolar no organograma da escola oficial, e da relevância dada à educação de adultos; por outro lado, a Educação como motor do desenvolvimento económico-social, que definia a perspetiva em que assentavam as bases da reforma no tocante, entre outros, ao ensino secundário e ao ensino superior (Almeida, 2007). O novo esquema a implementar no ensino secundário era diferente do que vigorava na altura, no qual se distinguiam dois ensinos, o liceal e o técnico; o primeiro estava estruturado apenas para o prosseguimento dos estudos na Universidade; por oposição, o segundo estava exclusivamente virado para a aprendizagem ou para o aperfeiçoamento profissionais. As transformações possibilitadas pela Revolução dos Cravos eram proclamadoras de um novo perfil de professor, um professor como agente de transformação, como “um intelectual transformador” (Giroux, 1983).

A década de 1980 continuou com o movimento reformador da educação e o país viu-se a braços com a carência de professores. Em 1986, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo diagnosticava que 46,4% dos professores do 3.º ciclo não eram profissionalizados, sendo que a maioria possuía habilitação própria. Isto levou a um esforço da tutela, em parceria com os Sindicatos de Professores, no sentido de promover a profissionalização em serviço (Esteves, 2007), a formação em serviço e a profissionalização em exercício (Nóvoa, 1992). É importante realçar que é durante esta década, pós-revolução dos cravos, que os professores adquirem um enorme poder simbólico, visto haver a crença nas potencialidades da escola para a transformação e para o progresso social (Nóvoa, 1995). Portugal assiste, neste período, ao envolvimento do Estado que assume as decisões sobre a avaliação dos alunos e a seleção dos professores, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e posteriormente alterada em 1997 e introduziu a escolaridade obrigatória de nove anos e a licenciatura como a qualificação necessária para todos os docentes. Esta deveria abarcar três componentes (Campos, 2002): a da formação pessoal, social, cultural, científica, técnica ou artística ajustada à especialidade; a componente pedagógica, isto é, as didáticas específicas para a profissão; e, por fim, uma componente de prática pedagógica. O consenso nacional face à aprovação da L.B.S.E. demonstra a intenção de um maior investimento na educação dos portugueses e na formação dos futuros professores. Mais tarde, seguindo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E., 2005), que propõe a flexibilização do processo de recrutamento e de formação de professores, é criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (I.N.A.F.O.P.) que procurava definir perfis profissionais para a docência, apostando na docência em áreas específicas. Mais ainda, este organismo independente do Governo passou a zelar pela qualidade da formação conferida aos seus profissionais.

Focando-nos agora na L.B.S.E., importa considerar como deve ser feita a formação de professores. Há aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respetivo nível de ensino; mas há também aspetos

específicos que devem ter em conta os objetivos específicos de cada nível de ensino e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a lecionar, em suma, todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro). É essa vertente, dada pela formação inicial dos professores, que lhe dá o domínio dessa “alguma coisa”, sem o qual não se pode falar da atividade de ensino. Mas como professor, a sua atividade tem de assentar também numa sólida formação cultural, pessoal e social (*ibid.*).

O professor deverá também adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. Isto justifica-se, dada a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado; a crescente multiculturalidade nas escolas; e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (por exemplo, a definição do projeto de escola, o diagnóstico de problemas, a realização de projetos de intervenção, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a ligação com a comunidade, a dinamização da formação, a participação na gestão escolar, etc.) que exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional. Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didática específica da disciplina ou das áreas disciplinares do professor. A didática, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teoriza as condições da efetiva ligação entre os objetivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, no respetivo contexto educativo, e fornecendo instrumentos de atuação essenciais ao professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e faculta experiências de formação que estimulam a mobilização e

a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos futuros professores proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. Este elemento essencial da formação inicial dos professores era concretizado em muitos modelos de formação existentes em Portugal não só pelo estágio pedagógico (com a duração de um ano), como por outras disciplinas que possibilitavam o contacto direto com os problemas da prática profissional (denominadas por Prática Pedagógica e/ou Ações Pedagógicas de Observação e Análise).

Consequentemente, a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um supervisor junto do estagiário justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada do processo de consciencialização e integração de especificidades da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso, antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, no art.º 17º, recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio; a este devem ser adicionados seminários, se orientados numa lógica de projeto, de formação-ação-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica. É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas que tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual. O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade como no domínio das ciências da educação é essencial na formação do jovem professor, pois só este contacto pode ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigadora,

de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento.

É reconhecido que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com ações de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no referido Decreto-Lei. Se uma formação inicial de professores demasiado curta é insuficiente para fornecer uma preparação capaz de responder às exigências que se lhe colocam, uma formação inicial demasiado longa implica custos consideráveis para a sociedade e para o formando, sem vantagens significativas. Desta forma, é aceite que se deva investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores.

Posto isto, a formação inicial, no início dos anos 1990, passou a implicar uma formação especializada para o exercício da docência (art.º n.º 33 da L.B.S.E.). No entanto, esta via profissionalizante não afastou as universidades da formação de professores, pelo contrário, a ligação com a investigação científica sugere que as universidades são o espaço ideal para formar professores, passando a sala de aula a ser encarada como um laboratório.

A profissionalização em serviço contemplada no Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto, ainda em vigor, preconiza que licenciados sem formação educacional adquiram, num curso de dois anos, uma habilitação profissional. Contrariamente a este pensamento, na opinião de Alarcão, 1997, a profissionalização estimulava uma formação educacional precária e estimulava o fenómeno de semiprofissionalização, fazendo aumentar o número de professores que acumulavam a docência com outra área profissional, demonstrando um desinvestimento em relação ao seu papel na escola (Alarcão, 1997).

Na atualidade, apesar dos progressos realizados e apesar de existirem hoje excelentes professores em muitas escolas, e de algumas escolas poderem ser apresentadas como modelos de excelência e de boa gestão, Portugal aparece, ano após ano, no fim da escala dos indicadores que são

usados em estudos internacionais que comparam as competências básicas dos alunos de vários países; veja-se, por exemplo, os resultados do P.I.S.A. (2003). Além disso, persistem em todos os níveis de ensino elevadas taxas de insucesso escolar e o abandono escolar precoce é significativo. Segundo o Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar de 2000, Portugal tinha, num conjunto de vinte e seis países europeus, a maior taxa de desistência após o 9.º ano e o mais baixo índice de conclusão do 12.º ano. Isto levanta a questão sobre as competências profissionais que os professores devem adquirir, ou desenvolver, para que esta situação se altere.

Atualmente, o mestrado passou a ser o grau mínimo de qualificação para o acesso à carreira docente, estruturando-se, então, a formação inicial de professores em dois ciclos: um primeiro, que será o equivalente à licenciatura e que visa a formação integral do docente, e um segundo, que conduzirá à prática pedagógica supervisionada, conferindo uma habilitação profissional. Isto demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Ponderando a formação proposta e que se afasta dum modelo que recorra à acumulação de conhecimentos, espera-se que esta intervenção profissionalizante permita aos futuros professores o desenvolvimento de competências para intervir em contextos reais. E aqui, entende-se competência como a “capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho” (Jobert, 2003: 222) e ainda “um saber-mobilizar que permita aos professores desenvolver a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de acção, ferramentas e atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (Perrenoud, 1998: 4).

Retomando a noção dos contextos reais, não podemos ignorar que todos os atos de ensino têm implicações políticas e é um dos objetivos do professor supervisor impulsionar os alunos a empenharem-se em atuar de modo que diminua os efeitos nocivos da desigualdade na escola e na sociedade, ou seja, o professor tem uma responsabilidade social (Lopes, 2002). Este é o momento em que a lógica da formação e a lógica da prática interagem, na medida em que, numa época em que se incita ao movimento do

professor como prático reflexivo, sê-lo implica tornar-se consciente do saber tácito, que frequentemente não é expresso. O estágio assume-se como o momento da exploração da ideia de que os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem, tanto sozinhos como em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Zeichner, 1993).

Voltando a centrar a atenção na formação de professores perante os desafios que a Europa coloca, não se pode ignorar a necessidade dos graus conferidos pelas universidades europeias cumprirem o objetivo estratégico de “aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na U.E.” (Comissão Europeia, 2002). Isto reforça a ideia de que a formação de professores e os formadores de professores podem ser intervenientes fundamentais na estratégia global da construção da sociedade de conhecimento e de uma economia fundamentada no conhecimento. Nas palavras da Comissão Europeia (2002:14), é necessário

(...) melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está sujeito a mudanças profundas na sociedade de conhecimento.

4. A supervisão pedagógica

Optamos aqui por não fazer referências exaustivas ao conceito de supervisão, dado que a nossa perspetiva assenta nas perspetivas de supervisão propostas por Alarcão e Tavares (1987), e Vieira (1993), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma reflexão constante sobre o trabalho feito. A supervisão pedagógica pode ser definida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003: 16). Tendo esta definição em consideração, destacamos dois aspetos. O primeiro acentua o carácter de processo que encerra o conceito de supervisão pedagógica, ou seja, trata-se de algo continuado no tempo; o segundo aspeto remete para a indissociabilidade do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento humano do futuro professor.

No âmbito da formação nacional de professores, o conceito de supervisão corresponde à definição de orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003). A iniciação da prática profissional pode assumir diferentes formas, desde a observação e análise de práticas de professores que lecionam numa escola, passando por intervenções pedagógicas pontuais, assumindo, na fase final da licenciatura, a figura do estágio profissional (Tomaz, 2007). Este estágio remete para o momento de formação em que o aluno é colocado numa escola, onde irá desenvolver a sua prática sob a orientação da instituição formadora, na figura do supervisor da faculdade, e sob o olhar atento do supervisor cooperante, que faz parte integrante do estabelecimento de ensino onde a prática decorre (Tomaz, 2007).

A escola assume-se, então, como um espaço onde se forjam relações de amizade, mas também de animosidade; um espaço onde há uma ordem social estruturada hierarquicamente, enquanto se proclama a justiça e a igualdade. É a escola como organismo vivo que nos permite uma diversidade de interações (Lopes, 2002). No caso do professor estagiário, é o momento de estabelecer relações de proximidade ou distância com os colegas de grupo de recrutamento e restantes estagiários, com os orientadores, os supervisores, em suma, com toda a comunidade escolar. Também é o momento de perceção

das dificuldades que o corpo docente pode criar face a novos projetos e ideias. Trata-se do contacto com a realidade, que nem sempre é semelhante à realidade idealizada. Por vezes, o estágio de futuros professores é feito com docentes que habitualmente são modelos de continuidade e pouco abertos a novas experiências. Assim, o estagiário vê-se perante duas opções: a primeira remete para a escrupulosa continuidade do supervisor; a segunda opção para o estagiário conduz à evocação da sua memória do que é ser-se professor ou dos modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que, justamente por isso, estão mais próximos da sua identidade (Vieira, 1999).

No caso do professor orientador, é o momento de criar empatia com futuros colegas, que seguirão o seu exemplo, pois não podemos ignorar que se trata da aprendizagem de uma profissão por observação, isto é, o futuro professor socializa através da observação e da interiorização de modelos de ensino, cujo conhecimento ocorre durante o ano de estágio.

Tendo a escola como espaço privilegiado de socialização e agente de mudança, a supervisão pedagógica visa a promoção e a sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso e o progresso da autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2008), procurando o aperfeiçoamento da reflexividade profissional para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, tornando-os consumidores críticos e produtores criativos de saberes (Vieira, 2006).

A supervisão da prática pedagógica de professores no estágio pedagógico é uma tarefa árdua e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação, pois trata-se de apoiar professores que se veem confrontados com a primeira experiência em sala de aula, com o culminar da sua formação. Este é o momento em que os futuros professores põem as “teorias em prática”, testando-as e adaptando-as até chegar ao seu próprio estilo de docência. Segundo Capel (1997), é durante esta etapa formativa que o professor constrói o seu repertório de competências e de conhecimentos. Relembremos ainda que, em 1963, Iannaccone situava este período como o estágio da construção do professor, referindo as modificações ocorridas durante o contato com a prática escolar. Hoje, porém, o futuro professor já tem, previamente ao estágio pedagógico, perspetivas sobre o ensino, os professores, a aprendizagem e os alunos e, apesar de recetivo a

aceitar outro modelo, vai extrair significados das situações educativas a partir desse sistema interpretativo prévio, modificado durante a sua experiência enquanto estudante (Wodlinger, 1990).

Do ponto de vista do supervisor, esta etapa implica a mobilização e o cruzamento dos contextos de conhecimento pessoal, público e partilhado, e coloca a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional. Cabe aos supervisores a criação de oportunidades para que os formandos desenvolvam uma consciência crítica do seu papel na escola, desenvolvendo um ciclo reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica. Vonk (1988) refere os primeiros anos de carreira como fulcrais na evolução do profissional docente; é nesta altura que surge um conjunto de mudanças na reflexão do professor sobre a sua profissão e a forma como a exerce. Para encetar o pensamento reflexivo, foram definidas por Zeichner (1993) três atitudes necessárias, a saber: a “abertura de espírito”; a “responsabilidade” e o “empenhamento”. A primeira atitude remete para a capacidade de ouvir a opinião dos outros, de admitir a possibilidade de erro; por sua vez, a responsabilidade implica que o professor reflita nas consequências das suas ações sobre a vida dos alunos; por fim, o empenhamento remete para uma prática reflexiva pautada pela curiosidade, a energia e a capacidade de renovação.

Todavia, não só o estagiário enceta um ciclo reflexivo, o supervisor também, tornando esta prática pedagógica num processo dinâmico e evolutivo, conducente à emancipação profissional. Tendo isto em conta, o estágio pedagógico torna os supervisores e os estagiários em parceiros de aprendizagem. Para a concretização desta aprendizagem, o currículo de formação vai sendo adaptado e implica tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, promovendo uma visão crítica da pedagogia.

Capítulo II – Evolução da Pesquisa

1. Enquadramento metodológico do estudo

De acordo com Ferrarotti (1988: 29) “o homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular totalizado e por isso mesmo universalizado pela sua época, reproduzindo-se nela enquanto singularidade”. É este balanço entre o pessoal e o público, o individual e o social que define o indivíduo e são estes os binómios que acompanham o método biográfico. Um método que historicamente emergiu da mudança no relacionamento do investigador com os sujeitos; da transição de uma abordagem numérica e estatística para a análise de conteúdo e consequente valorização da palavra; da valorização do local e específico em detrimento do geral e universal; e, por fim, da aceitação da comunidade científica de outras formas de conhecimento e epistemologias.

A investigação narrativa supõe o conhecimento que interpreta a identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. Esta voz permite-nos compreender a realidade investigada.

Neste trabalho assume-se que o conhecimento é uma forma de narrativa sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral. Mais ainda, a adoção do método biográfico-narrativo é uma escolha que visa fazer frente às correntes positivistas, que descartam o sujeito do investigador (Flores, 2009) e, num certo sentido, é um método que possui analogias com o existencialismo dos anos 40, do século passado (Goodson, 2008). Assim, a opção por este método evoca a mudança de paradigma, tal como entendida por Santos (1995), isto é, a transição do paradigma dominante para o paradigma emergente. Sendo que o paradigma dominante, postulado pela ciência moderna, remete para uma racionalidade totalitária que se afasta das formas de conhecimento não científico, o senso comum e as humanidades. Este paradigma assenta em ideias matemáticas, pois esta disciplina auxilia-se da observação e da experimentação para investigar, quantificar e desconstruir (Santos, 1995). Esta investigação aproxima-se mais do paradigma emergente, na medida em que,

assim, as ciências da educação reivindicam e conquistam o seu espaço povoado por “discursos diversos e múltiplos” (Charlot, 2006: 10).

Recorde-se que foi a partir dos anos 50, do século passado, que se sentiu a necessidade de dar voz ao indivíduo em vez de falar na vez dele, conseqüentemente, passou-se a destacar a importância de prestar atenção às experiências de vida individuais, os recortes de vida do cotidiano (Hernández, 2004). O uso do método biográfico-narrativo justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. As pessoas moldam as suas vidas, diariamente, por narrativas sobre elas e sobre os outros na medida em que interpretam o seu passado com base nestas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

O método biográfico-narrativo recorre às memórias dos professores, evocando, como já foi referido, o contexto sócio-histórico, valorizando a narrativa em si e por si, como fonte de informação. Salvaguarda-se, no entanto, que podem ser, e são, acumulados aos relatos evidências documentais e dados históricos. Assim, ambiciona-se produzir saber em contexto, valorizando os sujeitos. O uso deste método corresponde à tradução no campo da formação profissional de professores, da procura de significados construídos pelos sujeitos sobre o seu próprio quotidiano (Esteves, 2007). É a partir desta conceção de ciências sociais enquanto ciências subjetivas que se inicia a revolução científica, referida anteriormente, ao questionar o paradigma moderno, apontando-se para um outro, o emergente (Santos, 1995). Posto isto, verifica-se uma “personalização do trabalho científico” (Santos, 1995: 49) e isto torna a “ciência autobiográfica” (*ibid.*: 52).

Como qualquer método, o método biográfico-narrativo apresenta limitações. Assim, quando se fala sobre este tipo de investigação, a principal crítica diz respeito à impossibilidade de se fazerem generalizações, o que, segundo os seus críticos, lhe retira alguma utilidade científica. Apesar disso,

pode considerar-se que este estudo, além da utilidade que tem na caracterização pormenorizada de casos específicos, poderá ainda constituir-se como o alicerce para futuros estudos que pretendam generalizações associadas à identidade docente, à formação inicial, à supervisão pedagógica e ao que esta representa na formação inicial de professores, bem como na construção da sua identidade. Mais ainda, o uso de histórias de vida refere-se à representação individual do real, mas não necessariamente à totalidade das recordações dos indivíduos; os esquecimentos, todavia, não têm outras causas para além da ausência de questionamento.

Neste estudo recorreu-se ao método descritivo que “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação.” (Carmo & Ferreira, 2008: 213).

2. Objetivos e Categorias de Análise

Neste estudo, recolheram-se relatos biográficos de professoras supervisoras que foram a matéria-prima para a construção de histórias de vida que o compõem. Adotou-se assim o método biográfico-narrativo para procurar responder ao seguinte objetivo geral:

- Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a:
 - percurso académico até ao ingresso na carreira docente;
 - experiências de supervisão;
 - experiências de formação;

Pretende-se perceber, neste estudo exploratório, o percurso realizado pelas professoras entrevistadas para serem professoras supervisoras; também se pretende entender se efetuaram diligências para assumir este papel e, caso o tenham feito, quais; finalmente, pretende-se verificar se foram efetuados ajustes à prática supervisiva e o que os pode ter espoletado.

Potenciam-se as seguintes categorias empíricas:

- Experiências precoces e memórias;
- Percurso académico anterior à formação inicial (memórias da escola primária, do liceu);

- Motivação e fatores motivadores na escolha da carreira (por exemplo, o papel desempenhado pela família na tomada de decisão);
- Formação inicial;
- Profissionalização (situações críticas/momentos-chave da profissão);
- Supervisão pedagógica (relação de supervisão; saberes mobilizados/construídos);
- Formação contínua;
- Ser professor na atualidade (satisfação ou não, orientação ou não, relação com os pares, com os alunos e com a comunidade);

Para o estudo das histórias de vida e análise das mesmas, as categorias podem ser construídas *a priori* ou *a posteriori*, ou mesmo na combinação dos dois processos. No presente caso, houve a opção pela última alternativa. Na formulação do guião existiam já algumas hipóteses, que foram levantadas no terreno, em conversas com as professoras e na observação de práticas escolares. Existia o desejo de verificar se havia percursos e contextos vividos semelhantes ou distintos que tivessem levado à opção pela docência, à sua postura em sala de aula, entre outros. Assim, surgiram as entrevistas abertas, mas que dirigiam para os grandes temas que *a priori* e no *continuum* se tinham desenhado como importantes e pertinentes.

3. Instrumentos metodológicos

Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo são diversos e incluem os que passamos a apresentar (adaptado de Clandinin & Connelly, 2000): história oral (as professoras contam a sua história pessoal e profissional em relação com os contextos sociais, económicos, familiares, escolares, ...); fotografias e outros artefactos pessoais (conjunto de materiais da vida pessoal e profissional que permitem a recordação da experiência); entrevistas semi-estruturadas acerca das questões que interessam o pesquisador; conversas onde se fala livremente sobre as questões; notas de campo e outras histórias de campo. No nosso caso, para realizar a recolha de dados, optou-se pela entrevista semi-estruturada e elaborou-se um guião (anexo 1) composto por tópicos referentes ao objeto deste estudo. Ao elaborar o guião procurou-se

potenciar concepções de ser professor, da identidade profissional, da supervisão pedagógica, da formação contínua presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa.

O instrumento utilizado assumiu uma sequência temporal que permitiu recolher informações biográficas sobre as professoras, a fim de melhor as caracterizar. Todavia, face a algumas imprecisões nos discursos, foi necessário utilizar um outro instrumento: um questionário identificativo (anexo 2), com vista a traçar um perfil das entrevistadas e colmatar algumas incoerências temporais.

O guião que conduziu a entrevista semi-estruturada permitiu também introduzir as professoras no tema da supervisão pedagógica, a partir de questões sobre as suas participações, o que pensam e sugerem sobre este tópico; o mesmo se passou com o tópico da formação contínua. O guião também permitiu investigar a perceção que o professor tem da sua formação contínua, a sua importância para o aprimoramento profissional, para a prática pedagógica, a influência sobre a identidade docente e, ainda, como se veem como professoras, o que as levou a optarem por serem professoras; as vantagens e desvantagens de serem professoras. Estas questões oferecem pistas a respeito de como pensam não só o contexto profissional, como também o contexto pessoal. Mais ainda, o guião permitiu aflorar o que pensam sobre a sua profissão; a relação com os alunos, com os pares e com a restante comunidade educativa; a qualidade da formação inicial; as dificuldades enfrentadas no início de carreira, a superação destas; ou seja, aspetos que revelam como a pessoa se implica na sua profissão.

Com efeito, pode ver-se que a utilização do guião permite identificar que há uma relação entre estas questões e a identidade profissional. Tendo isto em conta, este trabalho procurou, na pessoa do investigador “criar condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que [o sujeito] poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de actualização.” (Bourdieu, 1993: 704). Isto aconteceu dado que a investigação narrativa não contempla uma distância entre investigador e objeto investigado, pois os intervenientes encetam conversas sobre eles mesmos (Bolívar cit. in Flores & Pastor, 2009). Deste modo, entende-se que o conhecimento surge de uma narração sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral; assim, as histórias de

vida fornecem sempre indicações sobre eventos, mas também reflexões subjetivas, demonstrando a sua singularidade (Poirier *et al.*, 1995).

4. Procedimento de recolha de informação

Aquando da recolha de informação, estive várias vezes com cada uma das professoras, e, dependendo do modo como a relação e a recolha de informação se desenvolvia, passei mais horas com umas do que com outras. Gravei as entrevistas que, como já foi referido, foram de tipo semi-estruturado. A adoção deste tipo de entrevista está ligada à expectativa de os pontos de vista do sujeito serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta (Flick, 2005). Contrariamente à entrevista estruturada, que se pauta pela presença de um questionário com questões fechadas e fixas, a entrevista semi-estruturada dá ao sujeito a liberdade de falar sobre o que quer contar, e o investigador apenas fornece pistas.

Também durante os encontros, foram tomadas notas. Estas mencionam o estado de espírito do sujeito; o ambiente envolvente e a forma como este contribuiu ou não para o decorrer da conversa; a entoação de determinadas palavras e outras questões que emergiram e que poderiam potenciar nova informação e focos de interesse. Note-se que o diálogo começava e continuava antes da gravação e, portanto, foram feitos alguns registos mentalmente e a posteriori, ou mesmo em simultâneo, no caderno de campo.

Embora tivesse um guião para recordar as questões centrais, alguns momentos foram imprevistos, mas profícuos, permitindo à pessoa falar acerca das suas experiências e pensamentos únicos. Noutros momentos, a pesquisadora assumiu um papel mais diretivo, formulando questões mais incisivas para avivar memórias acerca da experiência e, por vezes, como estratégia, introduziu detalhes históricos relevantes, a saber a Ditadura e posterior Revolução de Abril.

Bourdieu (1993), ao focar-se no processo de investigação, e recorrendo às entrevistas, adverte face à intromissão encetada pelo pesquisador na sua demanda pelo conhecimento, frisando que a pesquisa científica exclui qualquer forma de violência simbólica; para isso cabe ao pesquisador minimizar dissimetrias:

Tomou-se por isso a decisão de deixar os pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre ‘pessoas conhecidas’ ou pessoas às quais eles pudessem ser apresentados pelas pessoas conhecidas. A proximidade social e a familiaridade asseguram efectivamente duas das condições principais de uma comunidade ‘não violenta’. (Bourdieu, 1993: 697)

A relação estabelecida entre pesquisador e sujeito é de co-colaboração e a análise de dados remete para categorias emergentes, cuja codificação surge num momento posterior, conduzindo a uma abordagem qualitativa. Repensando o papel do investigador, é pertinente recorrer à teoria do “standpoint” (Harding, 1993). Esta teoria considera que a inserção num grupo social origina posicionamentos a partir dos quais se produzem perspectivas únicas. Consequentemente, o investigador acede a conhecimentos produzidos em diferentes lugares, mas são atravessados por relações entre conhecimento e poder, pois acede à forma como o sujeito vê o mundo e é com base nesta forma de ver o mundo que serão elencados os resultados do projeto.

Em suma, as histórias de vida têm sempre um intermediário que assume uma multiplicidade de funções, pois tem não só de incitar à narração, mas também coordenar e moderar a conversa.

Salvaguarda-se que a história de vida não é considerada um produto acabado, mas uma matéria-prima sobre a qual e a partir da qual se trabalha em diversos momentos e encontros.

5. Participantes

Uma das primeiras questões aquando da opção pelo método biográfico-narrativo, refere-se ao número de histórias de vida necessárias para levar a cabo as finalidades propostas. Por oposição à maioria da investigação em ciências sociais, a recolha biográfica abandona o conceito de representatividade amostral, pois a história de vida é, em si mesma, valiosa. O objetivo é demonstrar a sua própria subjetividade, fornecendo uma visão do mundo e do contexto sócio-histórico em que cada indivíduo se vê localizado. Bertaux (1981: 37) sugere o critério de “saturação do conhecimento”, isto é, o investigador deve parar quando já não aprender nada de novo e isto acontece, normalmente, quando o sujeito se repete.

Neste estudo exploratório participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, o 300 (Português) e o 330 (Inglês). Atualmente, uma delas não orienta por opção e as restantes não orientam devido ao decréscimo de futuros professores e aos reajustes pós-Bolonha.

As três professoras intervenientes no estudo exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto, que a partir daqui designarei por agrupamento A. Por sua vez, a Maria Teresa leciona num agrupamento no centro do Porto, que designarei por B.

O agrupamento A entrou em funcionamento no ano letivo 2003-2004 e é constituído por quatro jardins de infância, três escolas básicas do 1.º ciclo do ensino básico (C.E.B.) e uma escola básica 2.º C.E.B. e 3.º C.E.B. É um agrupamento situado num ambiente rural, que tem vindo a ser substituído por um espaço residencial onde bairros sociais coexistem com moradias individuais e prédios de estrutura e âmbito diferenciados, subsistindo ainda as construções abarracadas e aglomeradas, bem como casas rurais (Martins, 2011).

Maria Teresa leciona numa escola do 3.º C.E.B. e do ensino secundário no centro da cidade do Porto. A escola situa-se numa zona de comércio e de serviços, conservando ainda características residenciais e de alguma implantação populacional. A origem da escola remonta a 1914, ano em que foi criada a Secção Feminina dos Liceus do Porto. Esta escola tem colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Em relação ao anonimato, mantiveram-se os nomes reais dos envolvidos, dado que se trata de histórias de vida alicerçadas em documentos pessoais (fotos e outros), cujo uso foi autorizado pelas visadas. Todavia, foram omitidas algumas informações demasiado pessoais que poderiam interferir com as suas vidas de um modo abusivo.

6. Procedimento de tratamento de informação: análise de dados

A abordagem qualitativa recai sobre as transcrições das conversas com as professoras, pois são as “realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994: 62). Esta abordagem permite aos sujeitos responder de acordo com a sua perspetiva pessoal, logo é necessário que o pesquisador desenvolva uma empatia com as pessoas que farão parte do estudo (*ibid.*: 287), por isso a opção de recorrer a conhecidos. O objetivo não é formar um juízo de valor sobre os dados recolhidos, antes “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam.” (*ibid.*). Posteriormente, é construída a história de vida, optando-se por um ordenamento cronológico, cujos títulos estão tão perto quanto possível das palavras do autor.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; assume um carácter descritivo; o interesse do investigador assenta mais no processo que nos resultados; os dados são analisados tendencialmente de forma indutiva; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Tendo em conta estas características, este trabalho, embora não seja desenvolvido numa participação observante, pretende compreender o processo de socialização dos professores como processo de interação em contexto, contexto esse conhecido do pesquisador.

Os dados recolhidos através das narrativas foram analisados “em toda a sua riqueza” (*ibid.*: 48); assim, foi construído um “quadro” que ganhará forma à medida que mais dados sejam recolhidos. Tendo em conta o proposto, o que foi analisado foram os resultados, pois não é possível vivenciar o processo de socialização, antes revivê-lo.

É de salientar que a abordagem qualitativa foi encarada enquanto conjunto de práticas interpretativas que dão visibilidade a um determinado microcosmos, envolvendo uma abordagem naturalista e conferindo ao investigador o papel de tecelão de colchas (Denzin, 1998). Afastando-se, assim, da abordagem quantitativa por ser construída em torno de pressupostos

sobre a interpretação da ação humana e por o investigador qualitativo estar interessado em compreender e não em prever ou controlar.

Todo o *corpus* foi transcrito e após várias leituras atentas foram evidenciadas as categorias temáticas que de alguma forma foram previstas durante o processo, posteriormente foi feita a análise de conteúdo qualitativa. Nesta análise procurou-se evidenciar as constantes das histórias de vida. O tratamento de dados foi feito entendendo, como Poirier (1995), que “as histórias de vida não constituem de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos.”

7. Relato da investigação, relato de relatos

Uma investigação assume várias formas, tal qual a peça tecida por Penélope, sendo necessário desmanchar e refazer inúmeras vezes, procurando o equilíbrio entre os fios fornecidos pelos sujeitos, pelo quadro conceptual, pelo quadro social, pela ética, entre outros, levando à emergência de diversas histórias e cabendo à investigadora o papel de as compor, sem perda da sua complexidade. De forma concorrente com esta ideia, segundo Denzin (1989), as vidas são propriedades biográficas, não pertencendo somente às pessoas, mas à comunidade. Cada vida é uma produção moral, política, médica, técnica e económica, que põe em jogo o passado, o presente e o futuro e de onde todos nos podemos ver e encontrar.

A reconstrução das histórias de vida da Lia, da Rosa Maria e da Maria Teresa (protagonistas, atoras e coautoras desta trama, desta peça), docentes do 3.º C.E.B. com uma trajetória profissional de mais de duas décadas, fizeram-me pensar e reconstruir a minha própria prática docente, numa espécie de momento de introspeção e projeção futura daquilo que ambiciono para o ensino em Portugal, demonstrando assim o cariz pessoal da metodologia adotada, ao vincular, entrelaçar e estreitar as nossas próprias histórias.

Durante todo o meu percurso escolar, recordo o fascínio por alguns professores e professoras, sobretudo os de 3.º C.E.B., pois, na minha opinião, tinham um papel determinante no sistema educativo: sistematizar conteúdos e influenciar as personalidades de adolescentes. Três anos de desafios

constantes que me pareciam recompensadores. Estas vivências dão sentido a algumas indagações e decisões. O mundo mágico da escola, dos professores e das professoras, do ensino, orientou a minha vocação, pois o ensino integra no seu conteúdo semântico o prazer de trabalhar com crianças e jovens e ajudá-los a desenvolverem-se e a integrarem-se num mundo cada vez mais inseguro e incerto (Silva, 2007). Tornei-me professora do 3.º C.E.B. e do ensino secundário. Durante os meus anos de faculdade, participei em projetos que me permitiram conhecer, comparar e contrastar os diferentes métodos de ensino em alguns países europeus e, cada vez mais, me questionava sobre o que fazia alguns professores, na minha ótica, serem melhores professores.

Posteriormente, ao fazer a pós-graduação em ensino, conheci estas três professoras, duas das quais foram minhas professoras-orientadoras, que são reconhecidas pelo seu trabalho dentro e fora da escola, em prol da democratização social e da intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa.

O relato da minha própria vida, quer pessoal, quer profissional, foi emergindo a partir do que a Lia, a Rosa Maria e a Maria Teresa me foram contando sobre a sua infância, a escola primária, o liceu, os seus anos na faculdade, o início da docência e os momentos mais marcantes das suas longas carreiras, e, nalgum ponto, as histórias se cruzaram, pois somos todas professoras e partilhamos a paixão pelo ensino. A possibilidade de escutar o outro, relatando as suas experiências, põe em perspetiva a própria vivência do processo de investigação, convertendo-o num processo de encontros, reedições e ressignificações do vivido. Sendo assim, como advogam Connelly e Clandinin (1995), a narrativa não só é um fenómeno que se investiga, como também é um método de investigação.

Dando agora voz aos sujeitos, Lia e Rosa Maria foram, como já referi acima, minhas professoras-orientadoras, remontando o nosso primeiro contacto a setembro de 2007, no agrupamento A. A relação com a Maria Teresa aconteceu de maneira diferente; pela admiração pelo trabalho desenvolvido numa escola secundária, o agrupamento B, e pelo reconhecimento público que lhe foi dado ao ser-lhe atribuído o Prémio Mérito Carreira 2007, prémio esse que visava distinguir professores que revelassem, ao longo da carreira, a adopção de boas práticas e capacidade de lidar com as

dificuldades, tornando-se uma referência para os seus pares e para os seus alunos, bem como para a restante comunidade educativa. Retomando o conceito de que cada história de vida é, em si mesma, valiosa, uma vez que o objetivo central é revelar a sua própria subjetividade, nesta investigação tive a oportunidade de me encontrar com as três professoras inúmeras vezes e cada uma das histórias de vida se apresenta como exemplar e específica, notando-se a diversidade de trajetórias e de subjetividades.

Capítulo III – Histórias de vida

1. A história de vida de Lia: *Depois desse ano já estava viciada.*

Era um bocadinho a representação que os meus pais teriam na época.

Quando era pequena, vivíamos nas Antas. Aliás, na altura os pais mudavam de casa, quando era fácil mudar de casa, para seguir a escola dos filhos. Eu vivia nas Antas e estudei numa escola primária em Fernão Magalhães. Nós éramos divididos em sexos. Era a escola de Fernão de Magalhães, era uma escola de meninas, tinha arbustos no meio e era meninos do outro lado. Depois os meus pais mudaram para a Boavista, para eu ir para o Carolina porque os meninos dali, as meninas, iam todas para o Rainha Santa. Os meus pais não queriam que eu fosse para o Rainha Santa, eu pergunto-me porquê, mas eles não queriam porque... eu acho que lá atrás havia a vontade de eu ir para o Carolina porque o Carolina tinha fama de ser uma escola mais exigente. Eu acho que os meus pais queriam que eu fosse para o Carolina porque era uma escola mais exigente, tinha melhores professores, mas eu não sei se isso era verdade. Mas era um bocadinho a representação que os meus pais teriam na época; e mudaram de casa para eu ir para o Carolina, a pé. Eu, aos 10 anos, comecei a ir a pé para o Carolina.

Eu nunca tive ensino misto, eu sou mesmo velha. Como estive no Carolina apanhei com o feminino de alto a baixo e depois fui para um curso de meninas. É curioso, acho que me habituei, mas o Carolina era terrível. Era terrível de exigência, tínhamos que ser as maiores, reflexivas. Tínhamos professoras, nós não tínhamos professores. Só mulheres é que podiam ser professoras, aquilo era integral, mesmo integral. Havia só um homem naquela escola, que era o Sr. Manuel e era o jardineiro. Os rapazes não podiam parar à porta porque uma funcionária descia as escadas e mandava circular. Mas eles iam para as escadas esperar por nós, os do Rodrigues.

Eu tive altos e baixos no Carolina porque eu tinha uma parte muito... Eu adorava pintar-me, isso era escandaloso na época. Mas eu habituei-me aos 15 anos, a minha avó foi comigo a uma perfumaria, queria que eu comprasse

pinturas e eu adorava as cores e então resolvi pintar-me. Os meus pais achavam que a avó era uma exagerada, mas a minha avó transferiu para mim uma série de sentimentos que não conseguiu com a minha mãe, a minha mãe foi para um colégio interno. A minha mãe ficou extremamente traumatizada; quando eu me portava mal, eram coisas mesmo sem importância nenhuma, havia sempre: “vais para um colégio interno”. Era o papão da época. Fazia parte da educação das meninas, mas eu safei-me. Eu tive uma relação muito forte com a minha avó.

Quando cheguei ao liceu pintada, mandaram-me lavar a cara no corredor, logo eu fiquei com um risquinho, assim uma coisa... Era a humilhação, ali, pública. Eu acho que me comecei a tornar mais rebelde, porque é que eu não hei-de levar, olha que esta. Porque é que eu tinha que andar de soquetes? Eu tirava os soquetes quando saía da escola. Nós não podíamos andar sem soquetes. Era rebelde. Mas porque é que não podíamos andar sem meias, não é? Eu acho que isso provoca, na adolescência, rebeldia. Uma rebeldia, mas uma coisa pouca. Mas que me prejudicou!

Prejudicou-me junto dos professores, que achavam de facto, eu era de gancho... e as professoras como eu em letras, sabia tudo de letra. A ciências chumbaram-me no 5.º ano, porque nós fazíamos duas secções, era a secção de letras e a secção de ciências, podia ser separado e eu fiz logo a secção de letras e a de ciências fizeram-me penar e foi por isso.

Tive ótimas professoras. Solteironas, eu acho que eram quase todas. Azedas, mas ótimas, porque sabiam, porque eram competentes, mas só nos punham a estudar, elas tinham uma poção mágica qualquer que nos obrigava a trabalhar, que nós agora não temos. Essa poção elas levaram-na com elas. Porque nós tínhamos mesmo de estudar, nós tínhamos medo, medo do ridículo. Agora diz-se, os psicólogos dizem, que os alunos ficam marcados, ficam traumatizados de serem humilhados “não sabes, és ignorante”. A mim chamavam-me, “não, não exponha a sua ignorância”, era assim, era tratamento de choque. Não fiquei nada traumatizada. Sou assim, sem trauma absolutamente nenhum. Agora que isso me movia para não fazer figura triste, movia, claro que sim, para trabalhar, movia. Portanto, a estratégia era extremamente eficaz.

Eu queria era trabalhar.

Eu não sei se era sonho ser professora. Não sei se foi por mero acaso, mas a verdade é que quando acabei o meu curso havia no horizonte várias hipóteses: uma delas era ser professora, outra era ir para uma agência de viagens, outra era ir para um banco, por exemplo, para acordos internacionais, e outra seria a T.A.P. Tudo isto foi um acaso. Na altura, abriu um concurso para hospedeiras, hospedeiras de terra, porque eu no ar não posso porque sou baixinha, eu não atingia um mínimo, de maneira que hospedeira só em terra.

Resolvi concorrer a isso tudo, mas não havia um desejo de ser qualquer uma destas coisas. Concorri a ver, eu queria era trabalhar, essencialmente, queria trabalhar e gostava de línguas, gostava de ser tradutora, o que eu gostava mesmo era de fazer tradução... como vocês dizem hoje, fui mesmo a todas.

Num miniconcurso, uma escola na altura, a Escola Oliveira Martins, que era uma escola técnica, chamou-me. Surgiu essa hipótese e eu fui, era um horário tenebroso, eu tinha aulas até ao sábado de manhã, às 8h30, tinha as noites até à meia-noite e ainda tinha algumas tardes, portanto, era aquele horário de 22 horas de retalhos. Foi assim que começou a minha vida na escola.

Nessa altura, tinha mandado já para bancos e agências de viagens cartas; eu mentia a dizer que sabia que havia um concurso e que estava disponível, acrescentava o meu currículo. Mas responderam-me alguns bancos e algumas agências de viagens agradeceram muito e que ficaria de facto em lista de espera e depois veio da T.A.P., estava eu já a trabalhar. Era um processo de seleção muito exigente o da T.A.P., até porque eu fui entrevistada por quatro pessoas de quatro nacionalidades, um teste muito duro.

Chamaram-me para hospedeira de terra e acho que foi a grande decisão da minha vida, porque aí é que eu tive mesmo que decidir. Ora bem, eu acho que já estava apaixonada pelos alunos; eu gostava daquela luta até porque me foi dado 11.º ano para começo de atividade e era um grande desafio porque eram quase como eu. De repente, eu estava no estrado, na altura ainda havia estrado, e olhava para as carteiras e tinha uma vontade incrível de saltar para o lado de lá e estar com eles. Mas não, eu tinha que criar o meu papel e isso apaixonou-me. Mais ainda, eu ia casar, ou antes, isso estaria no meu

horizonte, embora não fosse também o sonho da minha vida, mas eu queria ter filhos e o meu namorado, veio a ser o meu marido mais tarde, achou que para quem vai constituir família, estar a hospedeira de terra com a eventualidade de perder o Natal e não poder estar com as pessoas porque era uma profissão condicionada pelos horários, não era bom.

No paradigma da altura era mesmo assim e isso pesou, o facto de não estar o Natal com os filhos. É incrível como nós fazemos estas opções a partir de um futuro que nós não sabemos se vai acontecer, eu não sabia se ia ter filhos, eu não sabia que ia casar com aquele homem, mas a verdade é que isso condicionou o meu futuro, um homem de quem eu me divorciei, tive filhos e passei todos os Natais com eles. Mas possivelmente teria passado os mesmos natais com os meus filhos se fosse hospedeira de terra, mas naquela altura digamos que a minha mundividência não ia tão longe e eu decidi ser burguesinha, “Ena, ena, vou ser professora”.

Eu entrei quase em pânico.

Na altura, numa fase posterior à colocação de ciclo, eram os miniconcursos, eram aqueles horários que sobravam e que ficavam afixados no atual Rodrigues de Freitas, era lá, a D.R.E.N. E então, eles eram afixados, nós íamos ver os horários que estavam a concurso e depois havia o papel onde púnhamos os códigos de cada escola que tinha o horário que nos interessava e foi assim que eu entrei logo no primeiro ano, era a minha primeira opção porque era um horário incompleto. E eu fiz o estágio a alemão, daí ter sido mais penosa a minha carreira em termos de colocação, porque eu optei por fazer o estágio de secundário com o alemão.

Eu não queria sair do Porto, na altura era assim, enquanto que agora a aventura é sair mesmo de casa, na altura era ao contrário era fazer os possíveis para não sair de casa. Era um horário, se não me engano, de 15 horas.

Nesse ano, eu cheguei a assessora dos recursos da noite, porque nós sabíamos que esses horários podiam ser de 6, 10 horas e eram completados ao logo do ano com uma direção de turma, um cargo de delegado se houvesse, mais turmas que os colegas deixavam por estarem grávidas, por exemplo, ou por doença, portanto, eles eram completados e foi o que me

aconteceu. Eu saí de lá com 22 horas. Chamaram-me e como eu tinha a noite, era preciso alguém ficar responsável à noite... eu senti-me... eu entrei quase em pânico... e lembro-me de ter dito “o meu pai não quer que eu venha à noite”, foi gargalhada geral no Conselho Diretivo, “ó colega, mas agora a colega vai começar a trabalhar”. Pois, mas o meu pai achava horrível eu ir trabalhar à noite, logo assim para começo. Também não ia dizer que não, era um desafio, enchi-me de coragem e fui assessora e apanhei coisas incríveis como assessora.

Eu tinha de estar no gabinete, como representante do Conselho Diretivo, para resolver as questões que aconteciam à noite que incluíam alunos embriagados e que causavam distúrbios. Tinha a papelada também que era necessária tratar por causa dos recursos noturnos, mas, na altura, havia muito menos promiscuidade entre os professores e a secretaria, a parte administrativa. Agora está um bocado promíscuo, nós fazemos tudo, mas na altura não, eu apenas deixava as coisas depois para a secretaria.

Na altura, era o ensino unificado. Eram os chamados curso geral noturno e curso complementar noturno. Em termos oficiais era assim, o geral e o complementar. O curso geral correspondia ao nosso 5.º ano que é o atual 9.º; o curso complementar dos liceus era “curso complementar dos liceus” foi o que substituiu o meu 7.º ano, porque eu fiz o 7.º que é o atual 11.º. Atenção, eu apanho uma altura de absoluta convulsão e de reformas em cima de reformas quase anuais ou até a meio do ano. Uma coisa também terrível porque nós nunca sabíamos como ia ser o amanhã. Eles destruíam cursos e criavam novos e depois ficavam os nomes, como ficou o curso geral e o curso complementar. Entretanto entrou o unificado, porque eu quando comecei a lecionar havia o 10.º e o 11.º já, não havia 12.º escolar. Havia um ano propedêutico. Eu ainda cheguei a dar aulas do ano propedêutico.

(N)uma fase de convulsão social, de conflito social e numa fase de grande agressividade

Nessa altura em que eu estou a trabalhar na Oliveira Martins é-me sugerido que vão lá à escola elementos de um externato, o Dom Dinis, que queriam uma professora de Inglês e sabiam que gente jovem muitas vezes tinha horários por completar, quer dizer, eu acabei por ter um ano ainda mais

tenebroso porque comecei a completar tudo e fiquei completíssima. Eu ultrapassava o número de horas quase de trabalho, eu já quase não tinha tempo para dormir, mas eu aceitei, queria mesmo era trabalhar e então fui trabalhar para um externato que era na Baixa e estive aí uns anos, onde dei os propedêuticos de alemão, porque para mim foi um desafio eu dar alemão.

O meu curso estava em extinção, eu fui a última de Filologias Germânicas, depois entraram as Línguas e Literaturas Modernas, a maior parte das pessoas riscou o alemão e como eu fiz estágio e segui sempre no secundário, o alemão esteve sempre presente. Tínhamos muitos convites para dar aulas de alemão em externatos e surgiu esse convite logo, eu aceitei e estive lá uns anos a trabalhar. Portanto, acumulava.

Na Oliveira Martins, estamos a falar de adultos até aos 40 anos, com empregos bem consolidados, que queriam habilitações para progredirem na carreira, no trabalho deles, nomeadamente bancários e trabalhadores de empresas várias, multinacionais, lembro-me que tive de multinacionais alguns, que tinham garantias de subir na sua profissão, se tivessem mais habilitações, eu acho que era isso que os movia.

Isto foi na altura do 25 de Abril, que tem ainda mais importância, porque estamos numa fase de convulsão social, de conflito social e numa fase de grande agressividade. Agressividade em relação às hierarquias, portanto, eu tinha alunos que chegaram a dizer-me que eu estava ali porque eles pagavam e que ia fazer o que eles queriam, cheguei a ter esse tipo de desafio e lembro-me que um deles foi colmatado da seguinte maneira, “você mandam, eu vou sentar-me aí e vocês dão a aula” e eu sentei-me, nunca mais me esqueço disso, sentei-me numa carteira e esperei que alguém tivesse a coragem, “eu espero que haja aqui alguém com coragem para dar esta aula que eu ia dar hoje”. E pediram-me desculpa, pediram-me desculpa e nunca mais tive problemas nessa turma, mas era digamos que uma relação muscular, muito muscular, mas eu fui sempre também um bocadinho muito dona do meu nariz.

Para quem viveu antes [do 25 de abril] nota, quem não viveu não nota. O conflito de classe é diferente, nessa época era um conflito enorme e o professor era considerado alguém acima na hierarquia, portanto tinha que ser desmistificado, era um trabalhador como outro qualquer e estava ali ao nível do aluno, com o ensino da altura era difícil eles estarem a reconhecer-nos

autoridade, quando éramos muito mais jovens e éramos professoras, portanto, hierarquicamente estávamos acima deles e tínhamos o poder de os avaliar, de os reprovar. Isso é poder. Estamos numa fase de aversão ao poder.

Depois há o sublimar de tudo, no trabalho baixam a cabeça, reconhecem a autoridade do patrão que lhes paga o ordenado, mas ali é a funcionária pública que é paga com os seus impostos, é essa a relação que se vai desenvolver, portanto, eles podiam pôr o pé. Até porque essa funcionária pública ia dizer se eles tinham ou não habilitação para subir na carreira. E nesse ano reprovei. Reprovei sempre, eu nunca tive nenhum ano em que não reprovasse alunos. Não é possível, passar um ano, se tivermos um mínimo de exigência, de critério de exigência.

Depois desse ano já estava viciada no giz, na campainha, na algazarra dos alunos, no contacto com a adolescência, com o crescimento das pessoas que eu acho que é apaixonante, continuo a achar que é apaixonante, devo sempre dizer, até dos estagiários eu gosto. É como filhos, é tão bom ver esse processo e ver como começou e como depois se vai desenrolando.

Também cheguei a dar alemão durante três anos em Baltar porque era uma zona de emigração e eu ali consegui arranjar turma de alemão.

A faculdade [de Letras do Porto] é assaltada nessa altura pela esquerda.

Há bocado falei das convulsões e das reformas como professora, mas eu agora vou às convulsões como aluna, porque eu apanho o 25 de abril que tem um impacto enorme na minha geração. Além de ser um *babyboomer*. Eu sou uma *babyboomer*, somos a geração dos anos 50 que nasceram no pós-guerra, nós, os *babyboomers*, apanhamos com as reformas todas, mesmo em termos culturais e sociais.

Depois do 25 de abril, pudemos ter *O último tango em Paris*, que era o filme do Marlon Brando e da Maria Schneider, que era o símbolo da libertação. Já se podia ver em Portugal, portanto, era o fim da censura e podíamos ver *O último tango em Paris* e francamente o que é *O último Tango em Paris*? Na altura era emblemático. Eu apanho na Faculdade isso tudo, apanho a explosão em plena faculdade, eu tive cadeiras de ciências humanas dadas por um marxista, falava de Marx de princípio a fim. A faculdade [de Letras do Porto] é

assaltada nessa altura pela esquerda, mas em absoluto e há resistência de alguns professores ainda, tipo A. M.

Depois aquela integração da esquerda, dominante na época, intelectual e aquilo dá muito constrangimento e muitas, muitas reformas. Nós éramos um curso de 5 anos, com a convulsão, Filologia Germânica teve quatro anos e meio, para fazer teoria da literatura com o S..

Eu e algumas, umas poucas, resistimos a todas essas alterações e às reformas curriculares e fizemos opções por fazer um currículo com todas as disciplinas de quarto. Eu fiz Filologia germânica clássica, fiz todas as cadeiras, porque é nessa altura que eles dividem germanística e anglística. Foi a primeira tentativa de fazer rutura entre as duas secções e introduzem os Estudos Americanos. Mas eu não queria deixar a germanística nem a anglística, queria fazer as duas, mas também queria fazer as opções dos Estudos Americanos, que eu acho que era a minha paixão. De maneira que fiz sempre opção por essas cadeiras, que integravam o curso de Filologia Germânica, mas grande parte das colegas desviaram-se da germanística, porque era pesado, as literaturas alemãs são pesadíssimas. Eu tinha uma cadeira de literatura alemã, dada pelo diretor do Instituto de Alemão, que era o *Fausto* na literatura europeia, que era uma coisa pesadíssima, era tudo em alemão... Ora muita gente fugia disto.

Começaram a desvirtuar um bocado o curso e saíram, depois de facto só podiam fazer o 2.º ciclo, esses colegas. Eu fui ali direitinha, fiz a germanística toda, fiz os americanos, mas isso foi tudo já por opções, dentro do currículo que nos era dado ano após ano.

Puseram no átrio da faculdade uma galinha com uma capa de estudante e davam-lhe comida.

Dentro das germânicas não se sentia isso a convulsão social. É curioso. Na altura não sentia isso, só senti mesmo isso um bocadinho na pele quando acabei o curso. Quando eu acabei o curso estava a dar-se início à queima das fitas, novamente, porque ela tinha sido quebrada e lembro-me de ter posto a capa e de haver alunos que puseram no átrio da faculdade uma galinha com uma capa de estudante e davam-lhe comida. Aí sentimos uma certa animosidade, por quem andava de capa.



Figura 1 - Lia trajada (à direita).

Curiosamente, foi essa esquerda que se apoderou da capa e da queima das fitas, mas eu apanhei essa fase em que fomos bombardeados.

Trajei, fui do grupo dos primeiros, apanhei com ovos, tomates, à frente dos leões no dia do cortejo, foi o primeiro cortejo que fizemos. Ainda uma coisa muito incipiente, mas havia uma certa euforia da nossa parte em querer restaurar essa tradição, mas havia aquela esquerda que achava que essa tradição seria obsoleta, era de pôr de lado e estava ligada ao antigo regime. Eu acho que era ao contrário, se ela tinha sido parada pelo antigo regime, até 1979. Era exatamente o contrário e acho que eles perceberam isso mais tarde. E há da garraiada, porque eu peguei um touro na Póvoa do Varzim, seis mulheres germânicas...



Figura 2 - Garraiada (Póvoa de Varzim).

É uma tradição que fazia parte da queima das fitas, mais o baile de gala, a bênção das pastas, o sarau.

Então, faço teoria da literatura, começo a dar aulas e o estágio só aparece dez anos depois. Se eu tivesse caído na tentação de ir para o 2.º ciclo eu tinha feito estágio possivelmente mais cedo, mesmo assim teria demorado uns cinco a seis anos.

Naquele paradigma, filha única, com pais muito tradicionais, que contava tudo aos pais...

Mas antes de entrar na faculdade, eu recusei-me a fazer o serviço cívico, resolvi investir o ano de serviço cívico noutras coisas. Estudei alemão e italiano; eu apaixonei-me pelo italiano e entreguei-me de alma e coração no consulado de Itália. Fiz vários cursos de italiano que me levaram para Itália com uma bolsa de estudo. Foi a minha aposta, portanto, entrei na faculdade já mais tarde. Senão não tinha apanhado a Maria Teresa que é mais nova do que eu. Mas isso já devia estar nas estrelas, não é, porque eu não era capaz de viver sem a Maria Teresa, é uma coisa incrível. E estava nas estrelas senão não nos tínhamos encontrado.

Eu fui para Peruza, foi das maiores experiências que eu tive na minha vida porque tive que lidar com gente de todas as nacionalidades e uma menina, como eu, não estava habituada a isso, só via portugueses à minha volta e brancos... Naquele paradigma, filha única, com pais muito tradicionais, que contava tudo aos pais, que não podia sair assim à toa, que tinha de conviver com pessoas que só eram conhecidas dos pais, portanto, num meio bastante restrito de amizade. Portanto, cheguei e via gente de todas, mas todas mesmo, as nacionalidades e, por engano, foi mesmo engano, puseram-me na secção eslava, foi giríssimo. Tinha colegas polacas, checas, da Rússia, mas eles resolveram que Portugal estava na secção eslava. Eu e outra portuguesa do instituto.



Figura 3 - Festividades em Perugia.

Foi um choque, mas foi muito bom. Fartei-me de escrever lá. Escrevia todos os dias aos meus pais e fazia relatos da viagem. Adorava fazer aquilo. Mas era um mundo novo e apanhei a morte do papa, foi uma consternação absoluta em Itália. Foi uma altura de convulsões. Mas foi essencialmente com a secção muçulmana que eu desenvolvi mais amizades, porque eu queria ouvi-los e queria aprender árabe e perguntava como é que se dizia isto e aquilo... Vim a descobrir, porque eu não sabia na altura, que os Iranianos não falavam árabe e eu achei que falavam árabe, mas não. O iraniano não é árabe. Estavam lá representados, se não me engano, 22 países árabes. Kuwaitianos, argelinos, eu dava-me bem com os argelinos, líbios. Eu apanho lá o início do Gaddafi, que era uma loucura para eles, o Gaddafi era o socialismo na terra, o Gaddafi foi uma revolução absoluta.

Agora é que eu acho piada porque o Gaddafi era o que estava a dar, era o socialista que ia pô-los a viver melhor. Eles adoravam o Gaddafi, era Deus para eles e agora é giro ver isso... Eu também apanhei a queda do Xá da Pérsia, lá. Eles chamavam-lhe *// cane*, o cão, *// cane*. Eu como ouvia falar *// cane* para cima, *// cane* para, porque eu dava-me com iranianos também. E apanhei bombas em Perugia, eu não sabia para o que ia, os meus pais estavam aflitos, aquilo era uma concentração de estudantes, uma universidade para estrangeiros e eles concentravam-se ali. Rebeldes, que punham bombas em carros nas ruas; saía nos noticiários, os meus pais ficavam aflitos. Eu dei-me com Israelitas e Palestínianos, tentei que fossem amigos a sério... Palestínianos e Israelitas, porque achava aquilo estranho, aquele ódio que era

ali visível. Gostei dessa fase, em termos culturais foi muito enriquecedor, lidar com essas pessoas, essas mentalidades.

Gostei de ir em viagem, eu queria era ver os museus, havia tanta coisa, aquilo é um museu. A Itália é um museu!

Eu tinha que me profissionalizar.

Depois do curso, comecei a dar aulas e eu tinha que me profissionalizar. Ia concorrendo para estágio, porque havia vários tipos, nessa altura, havia vários tipos de profissionalização: em serviço, em exercício. Houve vários tipos de estágio, ao longo da minha carreira. Eu acho que fiz em exercício, profissionalização em exercício, que era um contrato plurianual, era dois anos, mas eu dava aulas com horário de 22 horas. Era a tal profissionalização em exercício, estávamos em exercício de funções e depois fazíamos estágio à parte. Eu fiz de inglês e de alemão.

Fiz estágio pela Universidade Aberta. Tinha aulas, exames e tínhamos trabalhos, apresentávamos trabalhos na Universidade Aberta. Os exames eram na E.S.E. [Escola Superior de Educação] e tínhamos planificações de tudo e tínhamos que fazer isso tudo e mandar, nós mandávamos pelo correio. Era horrível, tínhamos aquilo tudo, as planificações, tínhamos os envelopes, enviar... foi muito complicado. Portanto, eu estava em atividade, em exercício e ia fazendo estágio. Eu ia ter orientadores, no segundo ano, mas fiquei dispensada da prática pedagógica, porque tinha mais do que seis anos de serviço.

Eu acho que tinha trabalhado menos, se tivesse tido uma prática pedagógica com orientador. Possivelmente iam ensinar-me a fazer as coisas, eu não tinha que descobrir sozinha. Digamos que foi um processo mais solitário, mais sofrido. Eventualmente mais eficaz, não sei. Mas eu tive a sorte de ter tido anos e anos de trabalho em equipa. Equipa, equipa com trabalho interdisciplinar, verdadeiro, consistente, divertido. E gostava muito e tenho muitas saudades.

Eu precisava de crescer como professora para conseguir fazer uma coisa dessas.

As orientações de estágio surgiram bastante mais tarde, eu não me dedicava a isso se não tivesse alguma experiência. Foi sempre uma vontade minha, por acaso foi sempre uma vontade minha, o bichinho estava cá, mas surgiram desafios antes “ó Lia porque é que (...) ó Lia porque é que?” e eu dizia “não!”. Eu precisava de crescer como professora para conseguir fazer uma coisa dessas. Eu acho que é preciso idade para muita coisa, para orientar estágios e eu esperei que a idade fosse resolvendo o problema e lá fiz 40. Chegou a altura, desta vez vai... falei com a Rosa Maria, o Aurélio [diretor da escola] lançou o desafio num conselho pedagógico e aceitamos; a escola nunca tinha tido estágios e eu achei que já estava preparada.

O facto de a Rosa Maria estar ali ao lado, de sermos amigas, isso também ajudou. Mandamos descontraidamente o currículo para a faculdade e para a D.R.E.N. e soube em julho; telefonaram-me a dar a novidade. Eu e a Rosa Maria tínhamos algumas dúvidas, porque se não fomos a primeira, fomos para aí a segunda ou terceira escola básica a ter estágio, porque eram só as secundárias.

Tivemos preparação na faculdade, com a M. V.; eu no primeiro ano, ia todas as semanas para a faculdade. Nós tínhamos seminários, seminários interessantíssimos para os orientadores. Depois isso desapareceu.

Pior não podia ser.

O primeiro grupo de estágio pior não podia ser; foi a pior experiência da minha vida, até processos disciplinares tivemos. A inspeção teve de ir para a escola, veja lá no que eu me fui meter. O professor G. da T. dizia: “ai, Dr. Lia desculpe”, eu até chorei. Eu tinha os pais duma estagiária a telefonar-me à noite, a pedir-me pelas alminhas para passar a rapariga, uma doente. Vinha já reprovada, eu fui naquela completamente de inocente. Eles tinham que resolver aquele problema; só se podia reprovar duas vezes e reprovei-a, pela segunda vez. A inspeção estive na escola dois meses... completamente louca, era um caso de doença, esquizofrenia e ficou com pena suspensa, porque ela atirou com uma porta a um aluno.

Foi um caso muito, muito grave; foi o mais grave da minha carreira como orientadora e eu fui orientadora 14 anos. Eu cheguei ao ponto em que ela entrava na sala de aula, olhava para os alunos e não abria a boca, bloqueava ou insultava-os, foi um caso muito grave. Nesse ano reprovei duas, ficaram as duas erradicadas, não podiam profissionalizar-se. A outra de quem eu estou a falar agora tinha um problema também, muito grave. Aquilo nem dava para acreditar. Eu e a Rosa Maria acabámos por ter momentos, à noite, quando falávamos, nós passávamos as noites à conversa, chegámos a um ponto que contar as aulas assistidas era motivo de choro de riso. Portanto, eu comecei a minha carreira a reprovar duas estagiárias, a convidá-las para desistir; o meu primeiro ano foi desencorajador.

Eu acho que se não tivesse a idade que tinha e a experiência que tinha realmente não tinha dado conta do recado. Uma orientadora jovem assegurar uma situação daquelas tinha sido um caso muito grave, porque contar tudo tem dois bicos e podia ser um caso muito grave se não fosse uma mulher como eu, mas foi assim que eu comecei...

Antes, a orientação de estágio era uma coisa mais consistente. Eu pus isso ao professor G. da T.: “Sr. Professor, os estagiários não podem ficar titulares de turma, porque aparecem casos destes e nós não podemos fazer nada e eles ficam nas mãos das estagiárias que não têm competência”. Era mesmo caso para desistir da supervisão, se eu fosse uma mulher de desistir, mas eu não sou. Eu não sou pessoa de desistir de nada. Além disso, o professor G. da T. disse-me: “A Dra. Lia agora merece que vá para lá o melhor que nós tivermos” e foi verdade, mas também no segundo ano tive um caso bicudo, teve 10, tinha problemas de carácter.



Figura 4 - Orientadoras e orientandas.

Eu adorei orientar estágios. Tenho pena que por problemas logísticos não continuar, mas não posso, não temos espanhol, não temos autorização, com a crise, de meter gente de espanhol.

Esse é um dilema.

Já podia ter tentado outras coisas, mas eu gosto da escola, gosto da escola, de tudo o que ela representa que é ensinar. Mas também enfrento dilemas, nos conselhos de turma, por exemplo, nós temos que ter unanimidade em certas decisões para passar alunos, para repensar a aprovação dos alunos e eu fui a única voz discordante do conselho de turma, o que não é a primeira vez. E isso acarreta grandes dilemas; em primeiro lugar, porque estão lá as nossas amigas e, às vezes, é desconfortável ter que oficialmente afrontar as decisões dos nossos colegas e amigos. Depois ser a única contra a aprovação de um aluno deixa uma certa marca, será que eu estou a ser justa ou não estou? Esse é um dilema.

Dar aulas atualmente é uma aventura e um drama. Uma aventura porque é preciso ser destemido para entrar numa sala de aula, em algumas salas de aula. Muito destemido mesmo, porque não sabemos se vai voar alguma coisa pelo ar, eventualmente um aluno cair com o soco de outro no chão, outro estar em pé numa mesa ou outro a gritar um palavrão, portanto, é preciso coragem para entrar numa sala de aula. Tudo isto pode acontecer e acontece. Com uma frequência maior do que seria de esperar, cada vez mais

Digamos que há aqui um crescendo, em certas atitudes que os alunos vão exibindo, portanto, ensinar é também uma aventura. É que isto anda quase de capa e espada, não é? Ou de escudo, às vezes, quase que apetece pôr o escudo e entrar na sala de aula. Como turmas que eu tive este ano. Drama: Drama porque damos uma aula e no final saímos com vontade de chorar porque os alunos não aprenderam, porque passámos todo o tempo a tentar corrigir atitudes, modificar comportamentos e os alunos não aprenderam.

Os pais não controlam os filhos, mas controlam a escola, porque a lei lhes deu capacidade para intervir, para controlar e para regular inclusivamente a escola e o funcionamento da escola.

Há uma carga que o professor vai acumulando que lhe permite já descodificar certos sinais dos alunos.

A reprovação de um aluno requer coragem, quando temos um conselho de turma com 7/8 professores que acham que o aluno deve passar. Há pressões, há tentativas de dissuadir a professora que está na onda contrária e é preciso ter mão, ser fiel, pensar que o melhor para o aluno é reprovar e que todos os outros é que estão errados, portanto, é preciso coragem para isto.

A pressão vem de todos os lados, inclusivamente do conselho executivo, quando entro numa turma e dizem: “ai esta turma, isto é para passar”, como eu tenho uma turma este ano que já é toda de repetentes e lá de cima vem o recado “eles têm que passar” e eu não vou passar mais de 50%, vão reprovar novamente. Para reprovar já temos os critérios de escola, temos os critérios de grupo, temos os critérios de departamento. Há critérios e depois há os critérios pessoais. É impossível dizer que a avaliação é um ato objetivo, não é, nem nunca há-de ser, porque os alunos não são números e porque eu não acredito na avaliação em grelha, tem estado na moda nos últimos anos, fazer grelhas de autoavaliação, heteroavaliação, grelha para isto, grelha para aquilo. Eu sou e tenho nas reuniões de departamento manifestado a minha opinião, eu acho que quanto mais objetivos quisermos ser na avaliação mais injustos somos porque o tal, a tal vertente subjetiva que vem da nossa experiência com o aluno, de anos e anos acumulados e aqui entram outros fatores que é a antiguidade do professor. Um professor com 30 anos de serviço não avalia como um professor que dá aulas há 2 anos. É impossível, porque há uma carga que o professor vai acumulando que lhe permite já descodificar certos sinais dos alunos. Pode nem ser só a experiência como professor mas a própria idade e a compreensão do fenómeno adolescente, que nós temos já.

Os professores nunca podem dizer que são objetivos na avaliação porque não são. Há uma carga enorme quando nós avaliamos um aluno, há aquela parte até intuitiva e nós não podemos fugir dela, porque às vezes ao tentar fugir dela para sermos objetivos estamos a cair numa injustiça. Avaliar é fácil quando se tem muita experiência.

Uma palhaçada.

Por outro lado, a avaliação dos professores é um desastre. A avaliação dos professores decorre de erros na contratação de professores, porque se contrataram professores desnecessários e chegou-se a um ponto... só contas mais nada; chegou-se a um momento “nós temos que pôr gente na rua”, então vamos descobrir esse monstro que é a avaliação e assim vamos começar a pôr gente na borda do prato e foi mesmo isso. Não acho que a avaliação que se fez até hoje tenha sido séria; eu fui avaliadora do meu grupo, o ano passado, tive de ser. No primeiro ano eu não concorri, não pedi aulas assistidas nem entreguei objetivos mínimos, portanto, não entrei no esquema de avaliação e fui penalizada por isso, mas fui fiel àquilo que eu acreditava, eu não acreditava na avaliação e depois como avaliadora fui obrigada a avaliar as minhas colegas... E sinceramente não senti que tenha sido útil aquilo que eu fiz, ou que tenha modificado alguma coisa. Acho que foi uma palhaçada.

Eu fui avaliada pela coordenadora do meu departamento, mas não pedi aulas assistidas porque iria ser assistida por um professor de francês e eu recusei-me, achei que era uma fantochada. Teria tido excelente, possivelmente porque ela não teria tido coragem de não me dar não percebendo de inglês, é lógico.

Avaliar é muito simples. Os portugueses é que complicaram isso, lutam pela avaliação dos professores. Na faculdade, eu fui para várias avaliações... e eles avaliavam-nos de uma maneira muito simples, gente da velha-guarda. Nós falávamos com eles numa ação e eles sabiam logo quem é que podia ser bom orientador ou não. É simples.

2. A história de vida de Rosa Maria: O dever não foi cumprido em relação a mim própria.

Fui uma aluna feliz.

Desde muito nova achava que a profissão docente era uma profissão muito interessante, muito apelativa. Eu penso que também a posição, a atitude dos meus pais, quando eu era pequena, relativamente aos professores, o olhar para eles como modelos, com todo o respeito como alguém que nos transmite conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei.

Eu acho que fui uma aluna feliz quer no 1.º ciclo, com uma professora muito tradicional, mas ao mesmo tempo, ao mesmo tempo exigente e carinhosa, e foi sobretudo importante para mim os professores que tive a partir do 2.º e do 3.º ciclos. Professores magníficos, numa escola privada, que tinham connosco uma relação não estritamente de professor, mas ao mesmo tempo também de amigo, de conselheiro e eu fui muito feliz durante esse ano, esses anos em que fui aluna.

Fui para uma escola privada porque, já na altura, os meus pais, tiveram a preocupação de ver onde é que eu poderia adquirir um conhecimento mais vigoroso, onde poderiam ser incutidas em mim atitudes ou incutidos em mim hábitos de trabalho, de trabalho consistente, de trabalho sistemático, onde houvesse um bom ambiente entre os alunos, onde a educação fosse também orientada no sentido de nos darem educação, desenvolver atitudes relacionais importantes, enfim, um conjunto de fatores.

A paixão era o ensino.

Eu antes de ser professora fui gestora e quando tive oportunidade de optar, optei pelo ensino; a opção pela gestão foi uma opção que se prendeu com questões quase económicas, digamos, e quando essas questões foram resolvidas, eu tive liberdade para poder tirar um segundo curso, que me permitiu enveredar pela via de ensino, então fui tirar o curso de línguas e literaturas modernas, enveredei pela via de ensino. A paixão era o ensino.

O ensino surgiu como uma imposição da própria vida. Eu vivi nos Estados Unidos da América e quando estava a trabalhar num banco foi-me dada oportunidade de fazer, pedir equivalência ao primeiro curso de assessoria que eu tinha. Foi-me dada oportunidade de me atualizar, de seguir a via do ensino e portanto não deixei perder esta oportunidade e fui para uma universidade americana, dei aulas nos Estados Unidos e quando regressei pedi equivalências, completei o curso aqui em línguas e literaturas modernas e então segui a via do ensino.

Nos Estados Unidos, eu lecionei numa escola de crianças portuguesas, portanto, numa escola bilingue, turmas com crianças portuguesas e eu tinha que as preparar para entrarem numa classe regular de inglês; fiz isso durante quase 3 anos. Todavia, não me foi dada equivalência a nível de tempo de serviço cá, porque não havia precisamente um protocolo com os Estados Unidos, não havia protocolo nenhum nessa área; de facto foi um tempo ótimo como experiência de professora e ao mesmo tempo de aluna porque estava a frequentar a universidade. Foi ótimo em termos de experiência mas cá não tive nenhum retorno, não tive nenhuma compensação.

O que eu aprendi na faculdade não me tinha preparado de maneira nenhuma para dar aulas.

Por questões também pessoais o primeiro e o segundo anos, do curso de línguas e literaturas, foram inteiramente dedicados ao curso, depois fui obrigada de novo a trabalhar e enquanto trabalhei acabei o curso. Esse trabalho estava ligado com a assessoria. Foram quatro anos mais um de estágio.

Durante o estágio aprendi toda a parte da pedagogia e não só... tive que estudar muito porque o que eu aprendi na faculdade não me tinha preparado de maneira nenhuma para dar aulas, sobretudo porque pedagogicamente ainda tinha alguns conceitos teóricos mas, em termos de conteúdos, o que eu estudei na faculdade não me serviu de muito, portanto tive que estudar muito aqueles conteúdos específicos quer para o 9.º ano quer para o secundário. Houve um choque na medida em que me obrigou a trabalhar muito e a estudar muito; não houve a possibilidade de aplicar de imediato aquilo que eu tinha aprendido na faculdade.

Com os alunos não houve choque porque, na altura em que fiz o estágio, os alunos tinham um comportamento que nos permitia trabalhar com calma, com tranquilidade e portanto não tínhamos que resolver o problema do comportamento. Portanto, a focalização era sobretudo na parte da aprendizagem do ensino dos conteúdos. Encarei o estágio como um processo natural; tinha que ultrapassar essas dificuldades, esses reptos que me eram lançados, trabalhando muito, muito, muito. Nessa altura, os alunos eram tranquilos, trabalhava-se muito bem, absorviam tudo o que nós ensinávamos; os meus conhecimentos eram muito mais rudimentares do que são hoje, até pelo percurso que fiz e os resultados muitíssimo melhores, portanto, não havia problemas de comportamento, estudavam, estudavam, eram trabalhadores e foram alunos que passaram para o secundário sem problemas nenhuns e que depois ingressaram nos cursos superiores sem problemas absolutamente nenhuns e com bons resultados.

Eu acho que de facto a faculdade prepara-nos, na altura preparava-nos teoricamente bastante bem e como o programa de português é extremamente vasto o que era trabalhado na faculdade não correspondia aos conteúdos que tinham que ser trabalhados, que faziam parte dos programas quer do 3.º ciclo quer do ensino secundário. No entanto, eu penso que na altura viemos com ferramentas já que nos permitiam, com mais algumas leituras, estarmos aptos a trabalhar os conteúdos dos dois programas, mas obrigou-nos a estudar imenso, obrigou-nos a estudar imenso. Onde eu considero que há um desfasamento maior atualmente, ou seja, os nossos estagiários vão para a faculdade com algumas lacunas em termos, por exemplo, do conhecimento do funcionamento da língua, ou seja, da gramática e na faculdade deveriam ter de facto um aprofundamento desse conhecimento de forma a que quando chegassem ao estágio, ao ano de estágio, já não tivessem tantas dificuldades a este nível. É ao nível da gramática que eu considero que os estagiários têm uma preparação mais deficitária.

Era a exigência que me era imposta à qual eu tinha que responder positivamente se quisesse conseguir atingir os objetivos.

Eu acho que as expectativas em relação ao estágio foram conseguidas, porque eu tive belíssimos orientadores. Na faculdade tive uma belíssima

metodóloga, muito exigente, mas eu encarei isso como um processo natural. Era a exigência que me era imposta à qual eu tinha que responder positivamente se quisesse conseguir atingir os objetivos.

A minha primeira opção foi o inglês, eu queria ser professora de inglês, só que fui obrigada a efetivar em português, na altura não me foi dada a hipótese de efetivar em inglês e portanto, enfim, foi uma imposição. Mas não fiquei efetiva na escola em que fiz o estágio, fiquei efetiva na escola onde atualmente estou; eu fiz o estágio, no ano seguinte fui para uma escola e no ano subsequente efetivei nessa escola onde estou, vim para cá ao abrigo da lei dos cônjuges.

Porque me conheciam de frequentar todas estas oportunidades que a própria faculdade me proporcionava.

A oportunidade de ser supervisora surgiu pelo facto de os professores da faculdade de letras me conhecerem. Eu, após ter feito a licenciatura, mantive-me sempre em contacto com a faculdade, frequentando as ações de formação, indo com frequência aos colóquios, entretanto, tive oportunidade de fazer o mestrado e esse conhecimento entre professores da faculdade e eu própria foi-se aprofundando. O convite foi pessoal porque me conheciam de frequentar todas estas oportunidades que a própria faculdade me proporcionava. Eu comecei a orientar estágios na década de 80 e depois tive que interromper para fazer o doutoramento.

Aquando da tomada de decisão de ser orientadora, houve um fator que para mim foi prioritário: eu sabia que ao ser orientadora de estágio ia estar sempre em contacto com aquilo que o conhecimento, nesta área, tem de mais atual, ou seja, faço uma comparação com os médicos, um médico que trabalha num hospital central está sempre muito mais atualizado, tem essa possibilidade. Portanto eu achava que era o mesmo, estando em contato com a faculdade, o meu conhecimento ia estar sempre muito mais atualizado, porque a faculdade era o meio para manter essa atualização do conhecimento.

Entretanto tive a possibilidade de retomar a orientação e só deixei quando havia incompatibilidade em ser formadora dum outro programa de português, não era possível, portanto havia uma incompatibilidade e fui obrigada a deixar, com grande pena minha.

Os primeiros e os últimos estagiários eram decalcados todos pelo mesmo princípio: estagiários muitíssimo interessados e com quem desenvolvi um trabalho e uma relação muito interessante quer sob o ponto de vista do conhecimento, quer sob o ponto de vista pessoal. Todavia, houve outros que de facto estavam a fazer o estágio só por fazer, não manifestavam aquele interesse pela aprendizagem, pela profissão e de facto o que queriam era despachar. Eu acho que o sucesso dos estagiários dependeu essencialmente da atitude dos estagiários.

Aprendi sempre alguma coisa com os estagiários; eu acho que o poder crítico deles, a capacidade de pesquisa,... os estagiários das universidades traziam-me sempre novidades em termos de propostas, de trabalho a desenvolver na sala de aula. Depois também houve um aspeto que eu achei interessante: a atitude de humildade perante um conhecimento que queriam desenvolver e isto achei sempre fantástico, outros não, mas alguns sim, sempre com aquela ânsia de saber. Mas houve algumas dificuldades com alguns estagiários que não aceitavam as sugestões, que não tinham capacidade de autoavaliação, de auto-reflexão, de monitorização do próprio processo. Fui lidando com isso, tentando não abdicar daquilo que eu achava que era correto, mas não entrando em conflito desagradável, portanto, fazendo-os ver que as coisas não eram assim. Eu acho que tenho alguma capacidade de gerir esses conflitos, não entrando em litígio e aguardando com calma até que as coisas se, enfim, se resolvam por si próprias.

Houve um caso de uma estagiária que tinha problemas físicos que não permitiam desenvolver as competências necessárias para ser um bom professor e desistiu. Desde que os critérios estejam bem definidos, as pessoas conseguem ter essa noção. Portanto, essa desistência não foi imposta por mim, mas foi após a avaliação, o reconhecimento da estagiária que teria mesmo, que deveria ir para outra..., que seria mais feliz e que teria mais sucesso noutra área do que na área da docência.

O orientador tem que estar sempre aberto a resolver as questões, mas as questões não podem ser estritamente só resolvidas pelo orientador; a resolução de dificuldades passa pelo estudo do próprio estagiário e, portanto, há um trabalho colaborativo, mas também há que tentar que o estagiário seja ele próprio a resolver os seus problemas e depois vir com as questões quando

as dúvidas surjam. Nesta escola, houve sempre abertura total para o trabalho dos estagiários, todos os professores estiveram sempre abertos ao trabalho colaborativo e a responder às questões que os estagiários quisessem colocar, em ajudar os estagiários.

Já não oriento há três anos e saí com uma pena imensa, porque acho que era uma mais-valia enquanto professora e, apesar de estar atualizada pela formação que fiz nos novos programas, ter continuado, enfim, por ser formadora, eu considero que foi uma perda muito grande para mim. Eu acho que o dever não foi cumprido em relação a mim própria, porque queria muito a formação da parte da faculdade e também dos próprios estagiários, o próprio trabalho que eu estava a exercer.

Eu sou uma pessoa inquieta em termos de conhecimentos.

A formação contínua que fiz inicialmente incidia quer a nível da pedagogia quer também de conhecimentos; conhecimentos na área da língua portuguesa e do português, gramaticais, literários. A partir de certa altura foi mais uma resposta a um apelo interior, quer dizer, eu sou uma pessoa inquieta em termos de conhecimentos e, portanto, a necessidade... quando me inscrevi no mestrado, na área da semântica cognitiva, foi para dar resposta a uma inquietação minha e porque tinha consciência que, com o mestrado, eu ia aprender mais e o mesmo aconteceu com o doutoramento, foi para dar resposta a uma das grandes questões que me eram colocadas, “porque é que os meus alunos têm tantos problemas a nível da compreensão literária?” e, portanto, posso dizer que quer o mestrado quer o doutoramento já foram respostas a uma inquietação pessoal.

Eu acho que ser professor é transmitir conhecimentos e valores.

Atualmente, sou formadora no âmbito do novo programa de Português do ensino básico. Esta formação surgiu por convite do Ministério. Mas continuo a dar aulas, eu acho que ser professor é transmitir conhecimentos e valores. Portanto, ser professora é transmitir conhecimentos, conhecimentos específicos definidos pela tutela e transmitir valores; ser professora é transmitir tudo aquilo, aos nossos alunos, tudo aquilo que as famílias não transmitem, ou seja, a escola não deve ser, no meu ponto de vista, uma continuidade da

família mas, uma alternativa à família. Há uma crise muito grande de valores no seio das famílias e porque as famílias se demarcam desse processo de educação, eu acho que a escola não pode ser mais uma continuidade da família mas uma alternativa.

Há espaço para ensinar valores, valores relacionados ao trabalho, a honestidade, a honestidade intelectual, há esse espaço. O que a escola não deve fazer é facilitar a vida às famílias, que é diferente. A escola deve responsabilizar os encarregados de educação. Mas perante esta crise eu acho que os valores que nós devemos transmitir são valores relacionados com a educação escolar, não é? Portanto, saber estar, saber respeitar, saber trabalhar. Eu acho que a escola... e acho que aqui é uma hipocrisia muito grande... continua a ser pedido que os professores façam aquilo que os pais não fazem. Os próprios pais a quererem que nós façamos o trabalho, que os substituamos no trabalho deles. Eu não concordo de maneira nenhuma com isso, mas a escola quer, de facto, ajudar os pais. A responsabilidade deve ser incutida em casa e a responsabilidade deve ser também incutida pelos professores, mas também os pais devem ser os primeiros a dizer que os filhos devem ser responsáveis. A educação deve ser dada em casa e depois os professores devem exigir que os alunos sejam educados. A cidadania, todos esses valores, eu acho que a família não pode de maneira nenhuma demarcar-se. E eu acho que essa é a grande crise na educação.

A solução é: responsabilizar as famílias e responsabilizar os alunos. O estatuto dos alunos deve ser urgentemente alterado, urgentemente. Não deve..., nós não podemos continuar com este facilitismo, porque não nos leva a nada. Eles não têm autonomia, eles não têm responsabilidade. Eu acho que isto só é possível com a ajuda da tutela; foi a tutela que tirou à escola um conjunto de parâmetros, o respeito pelos professores, o respeito pela autoridade, o respeito pela trabalho, o respeito pelo outro. Portanto, foi a tutela que facilitou, portanto, cabe à tutela voltar... a mudar o modelo. Enquanto a tutela não fizer isto, nós não vamos ter sucesso escolar.

A mediocridade não pode ser apanágio, não pode ser defendida pelo facto de nós estarmos numa crise. Não pode ser a mediocridade..., quer dizer, a pessoa não pode ser medíocre independentemente da profissão que realize.

A pessoa tem que trabalhar, tem que ter hábitos de trabalho, mesmo que não esteja a trabalhar num sítio onde devia estar, porque a sua formação é superior ao trabalho que tem. Mas a mediocridade não pode ser de facto a bandeira pela qual se vai lutar e justificar tudo.

A avaliação dos professores tem que ser feita na sala de aula.

A avaliação não pode continuar a ser feita nestes moldes, o modelo também tem que ser mudado. A avaliação dos professores tem que ser feita na sala de aula. A avaliação dos professores não pode ser feita com base em papéis. E os professores têm que se mentalizar que tem que ser assim. Os professores o que têm é o direito de tempo para se preparar e ter informação, porque os professores não sabem fazer uma planificação correta, uma planificação devidamente estruturada, articulada, etc. Portanto, o Ministério tem que dar essa oportunidade aos professores de se prepararem para depois poderem ser avaliados.

É evidente que não há espaço, mas quem tem vontade, pese embora o facto de ter muito trabalho, faz formação. Agora, é uma minoria. Os professores..., eu custa-me um bocado porque de facto a minha vida foi sempre em investir na minha formação, eu custa-me um bocado ter uma mentalidade absolutamente calculista e a justificar a ausência de formação por não ter espaço. Agora, tem que ser uma formação séria, uma formação credível, uma formação sólida. Não posso estar a fazer formação em papagaios de papel, não é? Agora, custa-me de facto que os professores arranjem desculpas: porque é cara, porque não têm espaço. Agora, concordo que o papel e a parte administrativa estão a ser demasiado valorizados quando deveria ser valorizado os professores..., o Ministério devia dar facilidades para uma formação séria e depois os professores responsabilmente sujeitarem-se às regras como seja serem avaliados nas salas de aula, darem provas de que a avaliação foi de facto produtiva.

Também é por carolice que dou formação.

A formação é cara, mas depende da formação, porque eu sou formadora e faço uma formação bastante exigente e estamos continuamente a

fazer a monitorização e nunca estamos satisfeitos. Eu falo no plural porque eu faço com um par, com outra colega, fazia individualmente, mas é melhor, mais produtivo fazendo com outra colega. No entanto, este tipo de formação, é uma formação no âmbito do modelo de projeto, exige que os professores trabalhem muito, os professores reagem, os professores não estão disponíveis muitas vezes para fazer ou é um número muito limitado de professores que a fazem e esta é gratuita, ou é simbolicamente gratuita porque eu dou formação gratuitamente, neste momento. O Ministério não nos paga. Portanto, também é por carolice que dou formação, porque acho que a devo dar uma vez que também a recebi. Como tive um convite do Ministério para ser formadora e recebi formação e como acho que realmente tenho ainda alguns conhecimentos a transmitir a colegas. Porque fiz formação dada pelo Ministério no âmbito dos novos programas, tenho um mestrado, tenho um doutoramento eu sinto alguma..., sinto prazer e gozo em transmitir conhecimentos e colaborar um bocadinho para que as coisas se alterem.

Agora muitos dos professores não se inscrevem neste tipo de formação, por exemplo, no âmbito dos novos programas porque é exigente, tem que se trabalhar muito e é gratuito. Esta não é uma formação para depois aplicarem sem saber como aplicar, porque depois não são capazes de ver quais são os manuais que estão de facto bem concebidos e não são capazes de adaptar o que o manual propõe porque o manual não é uma bíblia é apenas um auxiliar. Não são capazes de adaptar o manual à realidade da turma.

3. A história de vida de Maria Teresa: *Fiz o estágio 16 vezes.*

Eu costumo dizer que o 25 de Abril mudou completamente o meu percurso.

Não foi por vocação que optei por ser professora, é curioso. Adorei, adoro ser professora, aliás quando era miúda convidava os meus coleguinhas todos para fazer turmas em casa e explicava, talvez porque a minha mãe também era professora e portanto, havia uma tradição. Mas o meu pai era formado em direito, de maneira que eu, desde muito nova, queria ir para direito, tive inclusivamente as cadeiras de direito no liceu. Só que apanhei o 25 de Abril e uma série de situações familiares, também afetivas. O meu pai morreu nesse ano e eu tinha que ir para Coimbra, tal como a minha irmã que lá estava, agora é magistrada. Ir para direito era incontornável, mas depois surgiram uma série de situações que viraram o meu percurso... eu propus-me a exame, fiz o inglês e o meu namorado, o meu marido, nesta altura, mas o meu namorado de então redigiu uma carta ao ministro para eu não fazer o serviço cívico e isso mudou o meu percurso.

Eu costumo dizer que o 25 de Abril mudou completamente o meu percurso, porque eu ia para Coimbra, onde já tinha também a minha irmã mais velha e toda a minha carreira tinha sido pensada, era um sonho de infância e devo dizer que embora eu adore ser professora e tenha investido muito nesta área, há sempre, em algum tempo, um bocadinho de pena de não ter seguido o meu sonho de infância e de adolescência...

Não foi por vocação, fui construindo, fui-me construindo e fui orientando a minha cabeça, na preparação da faculdade, para ser professora. Fui descobrindo as minhas capacidades enquanto professora. Um curso capacitava-nos para... eu acho que cada um de nós vai tendo que encontrar o seu caminho, vai descobrindo nichos de interesse, vai descobrindo aquilo que gosta de fazer, vai descobrindo coisas que nunca pensou antes e que aconteceram, surgiram ou foram procuradas. Eu, olhando para trás, acho que fui abençoada por ter tido colegas extraordinários, por ter tido também alunos que me fizeram

crescer, portanto, acho que tem sido um percurso e uma experiência muito enriquecedora.

Naquelas férias, acho que tudo o que eu fiz foi absorver aquilo que havia em como usar o quadro, como conduzir as aulas, como... enfim, aquelas coisas todas.

Trabalhei durante 5 anos na Filipa [de Vilhena], tinha para aí 32 anos, e devem ter gostado do meu trabalho... Na altura, o J. S., o diretor do Carolina Michaëlis, tinha uma tradição espantosa lá dentro e estava a precisar de uma orientadora de inglês, porque os professores da casa, e havia muitos na altura, não estavam dispostos a orientar, mas queriam abrir um novo núcleo que era Inglês/Português. O J. tentou ver se havia algum professor disponível, mas para além da V. que orientava Inglês/Alemão, não havia nenhum outro professor disponível e então ele falou com o diretor da Filipa [de Vilhena] e o diretor propôs-lhe o meu nome. Foi uma coisa tão simples quanto isso.

Eu aceitei o desafio cheia de alguns receios... 32 anos, não tinha experiência, mas tinha o gosto de ensinar e a experiência também de me atirar para as situações, porque, nessa altura, abriu, pela primeira vez, um programa que foi extraordinário para os professores, o programa *Lingua*. É esta a versão original, este programa é o pai das versões Comenius e Sócrates. Na época para além de trabalhar no Filipa [de Vilhena], trabalhava também numa escola profissional e tinha uma turma de comércio quando recebemos um convite extraordinário, aqueles convites extraordinários que mudam de algum modo parte da vida... Estava a trabalhar com essa turma de comércio e surgiu então um convite de uma escola de Swansea que queria trabalhar com uma escola portuguesa, portanto, eles eram estudantes de marketing e queriam revitalizar o vinho do Porto, portanto, trabalhavam em colaboração com Bristol. Isto em 1990, 1991.

Era uma escola fascinante, a de Swansea, uma escola que parecia um hotel, aqui, as nossas escolas profissionais funcionam, enfim, quase num vão de escada... Eles apresentaram a escola e nós ficamos assim de boca aberta. E pronto, foi o início, quatro anos de colaboração sempre através do programa *Lingua*. Os nossos alunos tiveram várias incursões a Swansea, cinco dias de cada vez; os estudantes de Swansea vieram cá precisamente para revitalizar o

vinho do Porto em Inglaterra, utilizando as mesmas estratégias que tinham sido utilizadas para a revitalização da Guinness. Foi uma experiência que me fez crescer porque me atirou para situações diferentes e foi extraordinariamente importante para os alunos. Eu a partir daí pude ir a Inglaterra imensas vezes, pude melhorar o meu inglês, fiz imensos amigos fabulosos que também vinham cá, portanto para mim, foi uma experiência de internacionalização muito interessante e muito importante mesmo.

Foi extraordinário, os frutos que isso proporcionou aos alunos e que proporcionou também aos professores. A partir daí desenvolvi mais programas, o Leonardo Da Vinci, o Comenius, o Sócrates e a nossa escola está envolvida. Este ano não estou, porque de facto é impossível, mas temos uma forte tradição de projetos na escola. Eu cheguei a ser a coordenadora europeia dos projetos da minha escola porque havia muitos, e isso deu-me uma grande experiência, sobretudo atirou-me para situações muito interessantes.

Foi depois do programa Língua que surgiu a orientação no Carolina; depois fiquei ligada ao Carolina 16 anos, não seguidos, porque tive uma licença sabática para fazer a tese.

Eu, na altura, estava a trabalhar com uma pessoa que eu admiro muitíssimo, aliás eu admiro muito as mulheres, foram elas que me deram as oportunidades todas ao longo da minha carreira, portanto, por estranho que pareça, são extremamente generosas as minhas colegas de profissão. Então, na altura como supervisora estava a M. V. e as relações entre a M. V. e a V. B., que são conhecidas por isso eu posso falar nelas, não eram muito amistosas embora elas trabalhassem as duas como autoras dos manuais, mas não, havia ali um... pronto... Eu não tinha receio da parte pedagógica ou científica porque eu achava que estava muito bem preparada, mas era um desafio e eu não sabia muito sobre supervisão pedagógica. Comecei a documentar-me, comecei a ler uns livros de pedagogia, de observação de aulas, ainda tenho uns livros do Albano Estrela e não só. Uma panóplia de livros que entretanto comprei... depois os *Resource books for language, for the teaching of english*, portanto, que tenho a série toda. Eu muni-me de uma vasta bibliografia e, naquelas férias, acho que tudo o que eu fiz foi absorver aquilo que havia em como usar o quadro, como conduzir as aulas, como... enfim, aquelas coisas todas. E pronto,

de facto com a minha experiência, mas com muito, muito entusiasmo, eu comecei a orientar.

Fui privilegiada enquanto orientadora porque tive o prazer de conhecer profissionais verdadeiramente fabulosas.

Eu punha muito entusiasmo em tudo aquilo que fazia e penso que ainda não deixei de colocar este entusiasmo, porque senão já tinha arrumado as malas e tinha-me vindo embora ou tinha deixado de fazer as coisas todas que faço. Só com entusiasmo é que se conseguem fazer coisas.

Houve um momento, durante a primeira supervisão, isto em novembro, que uma das minhas estagiárias teve a sua primeira assistência... eu empenhei-me muito, costumo dizer que, naquele ano, fiz o estágio com elas todas, porque estava numa entrega total, tinha quatro e portanto a entrega era total, na planificação de tudo, etc. Aquando da primeira assistência, a M. V. fez algumas críticas e eu discordei, porque não estávamos em nenhum tribunal... começamos logo mal as duas. Depois a M., curiosamente, achou-me piada, ao fim e ao cabo era uma miúda de 32 anos e as minhas estagiárias também eram novitas, portanto, havia ali também uma cumplicidade entre nós e houve uma desistência também. Infelizmente tive uma desistência, fiz tudo para que ela não desistisse mas ela desistiu. Foi logo no meu primeiro ano, ela desistiu em dezembro portanto nem deu tempo ao tempo, mas quis desistir porque estava com uma depressão e embora eu tivesse feito tudo para que ela não desistisse tenho que reconhecer que foi uma boa opção.

Foi assim que eu comecei. Foi uma experiência muito interessante, adorei essa experiência, trabalhei imenso nesse ano e continuei depois a trabalhar. Depois as coisas são diferentes, os estagiários são diferentes, a preparação também é diferente, aquilo que podem fazer ou querem fazer ou estão predispostos a fazer ou que se situa dentro das suas idiossincrasias, também isso é muito importante, tem é que se respeitar o ritmo e as idiossincrasias de cada um.

Como orientadora de estágio, felizmente, ao longo dos 16 anos, tive apenas um caso duma estagiária que... também era alvo de sucessivas repetências na faculdade e, portanto, com um nível de impreparação abismal. Ela não conseguia conduzir as aulas, a inglês... portanto, havia ali fragilidades

muito, muito grandes. Eu tenho que reconhecer que teve imensa coragem porque quis absorver tudo que tinha para absorver, ela ficou até ao final, sabendo que era incontornável, não havia hipótese de naquele ano passar porque tinham sido cometidos alguns erros muito graves. Mas depois sei que no ano seguinte ela conseguiu fazer com dez noutra escola, já levava também outra preparação. Também tive o caso duma estagiária que tinha uma pequena deficiência a vários níveis, salivava, tinha problemas de locomoção e isto gerou alguns problemas disciplinares, comportamentos disruptivos. Ela desistiu também, não conseguiu aguentar a pressão e eu fiquei com as turmas dela, tive uma licença especial e acabei por eu própria assumir, porque na altura eles tinham turma. Foi numa altura em que aos estagiários eram atribuídas turmas próprias. E ela também, coitada, não teve muita sorte nas turmas que lhe foram atribuídas...

Estes foram os únicos casos mais complicados, de resto fui privilegiada enquanto orientadora porque tive o prazer de conhecer profissionais verdadeiramente fabulosas. Portanto, foi para mim um prazer este percurso, crescer, aprender e poder partilhar aquilo que sei com profissionais em formação inicial, foi muito bom. Nós somos todos fruto de interações e essas interações com os estagiários propiciaram-me uma segurança muito grande na profissão, porque lidei com variadíssimas situações a nível pedagógico, a nível disciplinar.

Na altura também era chefe do departamento de formação, agora é Coordenadora do Departamento de Formação. Eu fui, durante muitos anos, coordenadora e com experiências nesse âmbito integrávamos os novos estagiários que chegavam, fazíamos também equipas interdisciplinares e todos os estagiários que chegavam à escola tinham ações de formação em variadíssimas áreas. Esse também foi um trabalho extremamente enriquecedor porque não nos restringíamos apenas à nossa área. A escola propiciava este tipo de ações de formação, eram conduzidas por nós, orientadores. Atualmente, não há um núcleo de formação, há uma equipa, de que eu faço parte enquanto membro do pedagógico, de formação da escola, mas não temos muitas ações de formação. As que temos são espoletadas pelos vários departamentos, quer convidando pessoas externas à escola, quer fazendo-as com a prata da casa, sobretudo na parte da literatura, da leitura,... às vezes

eles têm a gentileza de me convidar para falar da minha experiência enquanto autora de manuais ou enquanto prémio carreira 2007.

A minha candidatura foi o resultado da generosidade das minhas colegas.

Como prémio, eu preferi que o ministério publicasse a minha tese, foi um trabalho de investigação que me deu muito gozo, sobre Paul Muldoon que esteve em Portugal há dois anos.

O prémio é um momento de generosidade dos professores, a minha candidatura foi o resultado da generosidade das minhas colegas, que acharam que eu tinha que concorrer e eu na altura não estava convencida, mas a L.A. é *don't take no for an answer...* O prémio, como eu disse, era mesmo para dar visibilidade, é interessante e sem dúvida é gratificante em termos pessoais, mas eu julguei que os prémios trariam alguma visibilidade para os professores, para a situação, seria prestigiante, seria uma forma de prestigiar a classe. Mostrar que as escolas, todos os dias, fazem coisas inovadoras, diferentes. A minha escola teve a sorte também de ter tido no ano seguinte uma professora que ganhou o prémio nacional, a J.. É bom que se ouçam as vozes dos professores.

É bom para escola, mais do que um prémio individual, eu acho que é importante enfatizar o trabalho que se faz diariamente nas escolas e os professores que todos os dias ganham prémios, enfim, porque não podem ganhar prémios deste género são os pequenos prémios que nós vamos ganhando, esses são os mais importantes; as pequenas conquistas que vão sendo feitas nas escolas diariamente. Portanto, o prémio surtiu o efeito que eu inicialmente, e que todos nós, desejávamos que tivesse. Infelizmente, a classe dos professores não é uma classe prestigiada, não tem o prestígio que tinha no tempo em que a minha mãe era professora, não tem. Perdeu-se, perdeu-se também fruto das políticas erradas que o ministério implementou. Nomeadamente, a situação das faltas disciplinares, a situação do estatuto do aluno também veio retirar imensa autoridade ao professor. Não no sentido de autoritarismo, mas a autoridade para gerir o que se passa na sala de aula e muitas vezes isso é-lhe tirado, porque os alunos não veem consequências das situações disruptivas em que estão envolvidos.

Os próprios pais também não têm. Eu este ano fui pela primeira vez diretora de turma, já não o era há cerca de 20 anos, e gostei imenso da experiência porque me permitiu valorizar o trabalho dos diretores de turma. Eu não tinha ideia do que é que se exigia hoje a um diretor de turma, é exigentíssimo. É fazer o papel de psicólogo, o papel de pai, o papel de orientador dos próprios pais que não sabem ser pais, enfim, articular tudo isto com os alunos, com os colegas, ouvir partes, tratar de uma papelada incrível e ainda por cima fazer relatórios para a Segurança Social quando os alunos estão abrangidos no que era considerado tutoria antigamente. A Segurança Social tem o ónus desses alunos de famílias problemáticas. Depois há os P.I.T. [Plano Individual de Trabalho] que não têm fim... Eu estou sempre otimista e esperançada que as coisas melhorem e, pronto, vamos ver... vamos ver...

São dadas todas as oportunidades aos alunos... imensas. Temos uma psicóloga extraordinária na escola, temos a figura do professor tutor com acompanhamento. Houve uma desresponsabilização parental, esse é que é o âmagô da questão. Mesmo chamando os pais à escola sistematicamente, falando com eles, vejo os colegas diretores de turma ao telefone da escola ou do próprio ou por e-mail, é incrível... Pais que dizem que vão à escola e não vão, eu acho que neste momento os professores fazem tudo. Eu tenho a maior, a maior consideração, o maior respeito pelo trabalho que está a ser feito e pela entrega dos nossos colegas, de todos os nossos colegas mesmo em situações de rutura, de ruturas familiares... há uma entrega e um papel que o diretor de turma hoje tem para com estes alunos, para com estas famílias que é verdadeiramente fabuloso. Nós tentamos encaminhar, falar com os pais, mas os pais são refratários, acham que é desprestigiante o filho frequentar um curso profissional, o que é um perfeito disparate porque eles podem ter o nível III de certificação europeia, técnico nível III, o que lhes dá perfeitamente a entrada no mundo do trabalho. E há muitos alunos, não digo que seja a maioria, mas há imensos alunos que fazem os cursos profissionais e depois ingressam na faculdade.

O sucesso educativo devia ter em conta o ponto de partida de cada um, porque muitas vezes é um sucesso que não é contabilizado e é um sucesso para o aluno. Quando o aluno tem um passado, por exemplo, de faltas e consegue integrar-se, estar no sistema é um sucesso enorme, para as famílias,

para o país, para o ensino porque ele está lá a aprender. Quando o aluno tem um ponto de partida baixíssimo, devido a variadíssimas condicionantes da sua vida e depois consegue algum êxito e o êxito não é de classificações altas, mas de conseguir passar, é outro sucesso, é um enorme sucesso. Esses sucessos não encontram visibilidade, não são contabilizados, não são traduzíveis em números e, muitas vezes, o aluno estar lá, até mesmo com negativas é um sucesso. O aluno ser capaz de adquirir as competências sociais é um sucesso. Eu tive cursos profissionais com alunos dos vários bairros sociais, enfim, que não tinham objetivos nenhuns de vida, porque até visitavam os namorados que até estavam presos por causa de tráfico de droga, etc. Qual é o sucesso aí? O sucesso é mostrar-lhes que há um caminho, o sucesso é mostrar-lhes como falar, como se dirigir às pessoas, portanto, há vários graus de sucesso.

É uma questão de autoestima, mostrar que eles são tão capazes como quaisquer outros alunos, às vezes têm que dar um pouquinho mais, porque não cresceram num *background* favorável como aquele em que os outros cresceram, não tiveram as mesmas oportunidades. Agora, a escola propicia todo o tipo de aulas de apoio, estão lá os professores; os professores são explicações gratuitas. Por isso, eu acho que temos que trabalhar, sensibilizar, chamar lá os pais mais uma vez e mostrar-lhes que eles não precisam de pagar explicações fora. As oportunidades estão todas aí, a questão é que há outras solicitações muito mais apelativas fora da escola.

O professor é, por definição, mais do que um facilitador, é um gestor da imprevisibilidade e tem de estar adaptado a gerir o que é imprevisível e a tentar dar a resposta adequada ou a mais adequada possível à situação, informando-se, formando-se e questionando as suas práticas. Portanto, eu acho que se o professor fizer isso, acho que pode crescer enquanto profissional e continuar a crescer todos os dias.

É muito importante a interação com os colegas.

Há muito pouca oferta de formação contínua, a não ser aquela oferta que é dada pelas faculdades, mediante o pagamento, em alguns casos até dum elevado pagamento por 25 ou 50 horas de formação. Os centros não estão muito interessados ou pelo menos não estavam, uma vez que estavam em fase de reestruturação. Alguns centros fecharam, foram obrigados a fechar

e outros lutam com aquilo que o país também luta, a falta de financiamento e portanto isso é sempre muito complicado.

A A.P.P.I. [Associação Nacional de Professores de Inglês] solicita-me, mas eu não o poderia fazer porque tive o centro de formação da minha área que está sempre com solicitações. Eu, pessoalmente, para já, não consigo dar ações de formação porque não tenho tempo, por escassez de tempo. Todavia, sinto falta, porque é muito importante a interação com os colegas nesse âmbito e fico sempre fascinada com a qualidade dos trabalhos produzidos, com a motivação dos professores, fico também sempre a pensar que os professores, apesar de tudo aquilo que tem acontecido, continuam extremamente motivados, extremamente empenhados, são mesmo profissionais com P grande, sem dúvida alguma.

Todos nos interrogamos sobre o porquê de os professores só se preocuparem com a formação quando são obrigados. Infelizmente isso ainda acontece, mas há sempre a questão residual em qualquer profissão e, portanto, acho que é melhor pensarmos que é uma questão residual e que não é uma questão genérica porque como eu disse os profissionais, os professores que frequentam as ações de formação dão o litro e é gratificante ouvi-los dizer “que bom, aprendi muito, gostei imenso”; “aprendi como ligar as novas tecnologias à componente científica ou à componente pedagógica”. E de facto há uma entrega muito grande, por isso, se há uma resistência inicial também há uma entrega depois que é sentida no decurso das ações de formação. Inicialmente são os professores mais velhos que têm resistências. Os professores mais jovens são muito mais ágeis nas novas tecnologias, estão muito mais recetivos a aprender. Eu costumo dizer que são tipo esponjas e, claro, o seu desempenho é também um desempenho diferente, mas há exceções. Há outros professores mais velhos que descobrem áreas que não conheciam ou em que não sabiam que eram tão bons e vão em frente e conseguem fazer trabalhos duma qualidade extraordinária. Mas, de facto, os professores mais jovens são mais recetivos, estão mais predispostos para aprender, são mais flexíveis à mudança... é formidável. Por isso acho que é uma valência extraordinária dos novos profissionais.

As ações de formação demonstram que há uma linha de continuidade no que os professores fazem e nas escolas, só que eu acho que os professores

não estão habituados a documentar aquilo que fazem ou a refletir muitas vezes sobre aquilo que fazem porque, e nós todos sabemos que a escola neste momento é muito desgastante, talvez não lhes sobre assim tanto tempo para aquele exercício autoreflexivo que é extremamente importante se um profissional quer investir na sua profissão.

Apesar das resistências à transformação, eu costumo dizer ainda bem que elas estão aí, ainda bem que os professores têm as formações indexadas à avaliação porque é um modo de os professores se consciencializarem que precisam de facto de ir investindo na sua atualização. Muitas vezes essas ações de formação são um trampolim para outras coisas que os professores não tinham ainda descoberto. Comentam muitas vezes “ah, mas eu até gosto de fazer isto, olha que eu até sou bastante boa aqui no manuseamento das novas tecnologias”; “mas eu até gosto de filmes e porque é que eu não uso isto mais vezes?!”, chegando à conclusão que até sabem didatizar, porque fazem isso diariamente quando elaboram os seus testes; quando elaboram os exercícios; quando fazem atividades de diferenciação pedagógica... estão a fazer o papel também de autores e portanto, têm que saber fazer uma didatização. É isso que fazem todos os dias, isso também é uma das tarefas do professor.

Estamos a pensar naquilo que achamos que o aluno deve aprender.

Recebi um convite de uma colega, de filosofia, a M. M., que trabalhava já na Porto Editora, estava eu precisamente a fazer o mestrado em estudos anglo-americanos e portanto, ela desafiou-me a fazer o manual para a Porto Editora, mas eu já fazia algumas ações de formação esporádicas. Estava envolvida, nessa altura, na formação de professores, na formação inicial, enquanto orientadora de estágio. Na altura, era eu com uma professora inglesa, mas cedo verifiquei que a professora inglesa estava com outros afazeres e, portanto, não iria avançar com o projeto. Então, o V. T., um dos donos da Porto Editora, deu-me livre curso para eu formar a minha equipa e foi assim que as coisas começaram.

Eu estou nos manuais há cerca de 18 anos, portanto, já vou na quarta série. Começou com o *On-line* depois passou a *On-line Reloaded*, depois foi o *Links* e agora mais recentemente é o novo, cujo nome eu ainda não posso

divulgar. Já estão quatro gerações de manuais... não só com isso, com gramáticas do ensino secundário, uma delas feita com a sua antiga orientadora, a Lia; outra feita com as autoras dos programas do ensino secundário, portanto, da minha equipa de autores; colaboração também em dicionários, dicionários enciclopédicos. Na altura, trabalhei também no *netprof*. O *netprof* foi o primeiro a inaugurar neste país, é um grande site para professores, teve uma adesão excecional e trabalhei nisso do início até ao final, vigorou durante 12 anos e cobrimos todas as áreas. De facto foi um projeto multidisciplinar muitíssimo bem sucedido. Claro que agora não faria sentido, perdeu, digamos, o seu... domínio.

Todos os manuais, neste momento, desenvolveram um grau de sofisticação muito grande, porque todos eles estão adaptados para os quadros interativos, todos têm plataformas em que o professor tem o manual todo à disposição.

Quanto ao meu manual, a publicitar o meu manual, acho que não me sinto confortável em fazer uma ação de marketing, tento é que os meus manuais obedeçam... e nas estratégias sejam o mais diversificadas possível, possível em termos de estratégias, em termos de metodologia, que tenham a ver com as necessidades, os interesses dos alunos e, portanto, nunca quando elaboro um manual, com a minha equipa, nunca estamos a pensar mais na parte comercial, estamos a pensar naquilo que achamos que o aluno deve aprender, nas orientações dos programas. É sobretudo essas, as ideias que nos norteiam. Também nos questionamos sobre as orientações dos programas; as diretrizes. Claro que as temáticas têm que estar também atualizadas dentro dos grandes domínios de referência preconizados no programa.

Não creio que haja diferença entre a Teresa formadora e a Teresa autora de manuais. Eu tenho sempre a preocupação de situar-me em temáticas que estejam a ter muito interesse nas escolas, como por exemplo, as competências da oralidade. Quando foi obrigatória também a avaliação centrada nas competências de oralidade havia muito pouca coisa e os professores sentiam-se um pouco perdidos e então nessa altura fizemos uma série de ações de formação, porque eram direcionadas para áreas de que os professores careciam.

Há uns anos nós usávamos muito *moviemaker*, agora já há outras potencialidades a nível tecnológico, portanto um autor de programas tem de estar sempre atualizado a este nível. Por outro lado, eu tenho 55 anos, também tenho de saber integrar jovens na minha equipa, por isso mesmo tenho uma ex-estagiária minha, tem 36 anos; tenho outra colega com 41; e eu com 55, precisamente para podermos ter interesses diferentes e há também a questão geracional. É uma equipa que tem resultado muito bem.

Fiz manuais para Angola também, fiz os programas de Cabo Verde e todos os anos tenho sempre muitos desafios. O contato com Cabo Verde foi feito através do Ministério, dado que enquanto coautora dos programas vai-se estabelecendo uma rede de contatos muito grande. As pessoas vão conhecendo o trabalho e, por outro lado, os países lusófonos baseiam-se nos nossos programas, ora eu, sendo autora, uma coautora dos programas, eu sou a única que estou no ensino secundário, porque todos os outros colegas autores dos programas de inglês do ensino secundário, cursos profissionais... são professores no ensino superior, portanto, trabalham na Universidade de Aveiro, todos ligados ao ensino superior, portanto, eu sou a única do ensino secundário e, e isso funciona muito como aproximação muito grande com os professores. Também sou a que tem mais disponibilidade ou que tem tido mais disponibilidade para abraçar os vários projetos e, portanto, daí os convites.

Também trabalhei com São Tomé e Príncipe, que adotou o *On Line*; trabalhei para o Ministério Angolano, com professores angolanos; com Timor a mesma coisa... Temos de trabalhar em parceria com esses professores, eu tenho de me socorrer dos conhecimentos, da parte cultural, há muitas coisas que me ultrapassam. Depois há também questões sensíveis, há a história... como é que nós a vamos abordar? Sem atrair o rigor histórico, mas também sem criar questões sensíveis...

Acho que é uma série de coisas que faz um manual de sucesso; eu tenho que reconhecer que a qualidade conta, sem dúvida alguma, mas a parte gráfica é importantíssima, porque é a venda do produto, a parte de marketing é sempre uma questão incontornável. E sabemos também, por muito injusto que isso possa ser, que as pequenas editoras jogam numa liga diferente, porque os professores por tradição, por fidelização a um produto que deu o seu resultado

e do qual gostaram acabam por optar por editoras, por manuais de editoras mais consagradas no mercado.

Fiz estágio 16 vezes seguidas com os meus estagiários.

Não fiz estágio, mais tarde fiz o estágio da Universidade Aberta, o que curiosamente foi visto como um estigma. Quando me convidaram para orientar eu declarei, ao J. S., que nunca tinha feito estágio após a faculdade, porque casei, tinha os filhos pequenos e andei durante 10/12 anos nos mini-concursos. E, portanto, não fiz estágio e isso foi considerado por alguns colegas um estigma. Eu vivia muito bem com isso... não fiz eu o estágio, não fez a Lia, portanto, as que casaram, o que foi interessante. No entanto, fiz estágio 16 vezes seguidas com os meus estagiários.

A Universidade Aberta propiciou a formação possível para centenas, se não milhares de profissionais que não tinham ainda feito o estágio, foi a profissionalização em serviço. Nós tínhamos aulas, algumas presenciais e outras através da RTP 2, por isso, foi um desígnio nacional que formou muitos professores. Portanto, não tive aulas assistidas, mas fui recetiva durante anos a ter aulas assistidas pelos meus colegas. Eu acho que é muito importante termos sempre um olhar sobre aquilo que fazemos, não tendo passado pela experiência de estágio, fui tendo várias experiências e isto não beliscou nada, minimamente, o percurso todo.

Se não investiram, ficam estagnadas. Eu não fui sequer uma das melhores alunas do meu curso. É muito importante a pessoa sair da sua zona de conforto, aceitar os desafios e simplesmente ir, fazer. Tive a sorte de também ter imensas bolsas dadas não só pelo British Council, pela Faculdade de Oxford, Nottingham, etc. É muito importante investir na profissão, estar com outros colegas; por exemplo, como *curriculum designer* também fui chamada a intervir nos programas de literatura e aí a minha formação da literatura foi muito importante também para saber que obras é que os programas devem integrar, o que é que os alunos devem ler.

Também é uma postura de vida; nós temos uma visão paroquial, o que não é mau, mas se se tiver só essa visão paroquial não se vai conseguir aceitar desafios, porque se está ligado a essa postura. É um mundo pequeno, portanto, tem de se abraçar outras coisas. Penso que é também o legado que

eu deixei aos meus filhos, eles são cidadãos do mundo. Isto não se restringe só a uma profissão, é uma visão de vida, é um estilo de vida, é um modo de ser, é um modo de ser que não se restringe à profissão. São histórias, isto foi uma história.

Eu confesso que a ideia de reforma é apelativa, mas para mim não faz muito sentido porque eu estou-me a ver a trabalhar até... a minha mãe trabalhou até aos 70, era professora de filosofia, portanto, eu não sei se até aos 70 chegarei, mas ainda terei muito espaço porque eu julgo que, neste momento, a idade da reforma irá ser aos 67, tal como em França.

Enfim, tem sido uma vida muito interessante.

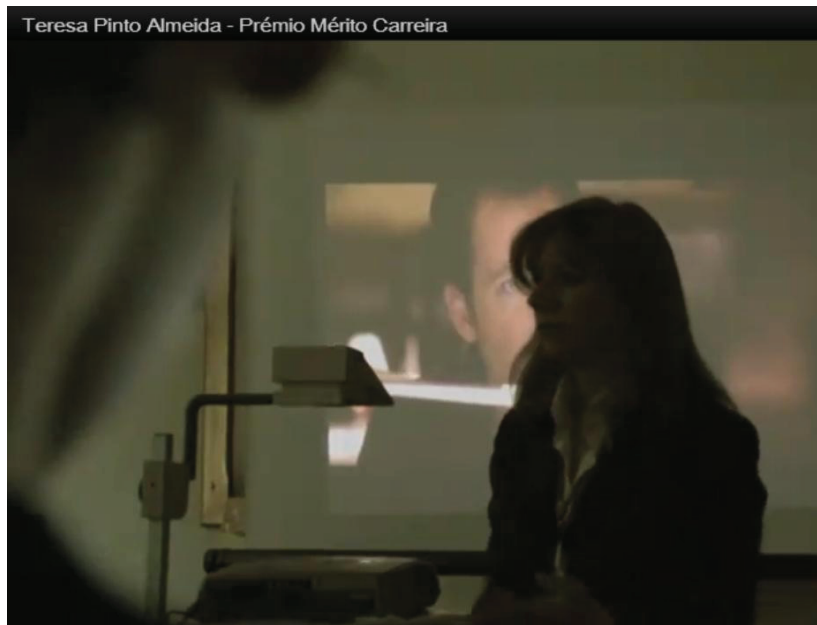


Foto retirada de: <http://www.youtube.com/watch?v=5OLx6BlcKMI>

Figura 5 - Maria Teresa em sala de aula.

Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados

Analisar os dados recolhidos significa manipular o material obtido durante a pesquisa, o que implica uma organização por partes, procurando tendências e padrões relevantes. Assim, relembra-se que se optou pela pesquisa qualitativa neste trabalho pela sua diversidade, flexibilidade e possibilidade de proporcionar informação sobre o modo como o mundo é, de acordo com o contexto do momento.

A maioria das entrevistas realizadas teve durações superiores a uma hora, a mais curta tendo trinta minutos. A entrevista mais longa demorou uma hora e trinta minutos, sendo que as durações foram sujeitas à disponibilidade dos sujeitos e também ao diferente grau de desenvolvimento das questões que foram feitas. Durante os encontros, procurou-se estabelecer um clima amistoso, descontraído, sem interferência e sem pressão de tempo.

Relembramos que contribuíram para este estudo exploratório três professoras, que exercem a profissão no sistema de ensino nacional. No que se refere ao perfil profissional, apresenta-se no Quadro 1 o tempo de serviço docente; os anos de supervisão; a experiência profissional em outras áreas e as trajetórias académica, profissional e pessoal em geral.

Quadro 1 – Caracterização das participantes.

	Lia	Rosa Maria	Maria Teresa
Idade	57	65	55
Nível de escolaridade	Licenciatura em Filologia Germânica	Doutoramento em Psicologia	Mestrado em Literatura Inglesa
Grupo de recrutamento que exerce	330 (Inglês)	300 (Português)	330 (Inglês)
Anos de experiência	33	26	32
Experiência noutras funções no âmbito escolar	Coordenadora de Departamento Diretora de Turma	Professora do Ensino Superior Apoio ao Ensino Especial Diretora de Turma Apoio ao Conselho Diretivo	Coordenadora de Departamento Diretora de Turma
Outros	Coautora de gramáticas escolares	Participante em diversos projetos pedagógicos internacionais Formadora Coautora de manuais escolares	Prémio Carreira 2007 Formadora Coautora de manuais escolas

1. Percurso académico: do banco da escola primária...

O percurso académico, anterior à formação inicial, é semelhante nas três professoras; estas frequentaram escolas primárias e liceus, onde a separação de sexos era uma realidade e um espelho de Portugal dos anos 1950 e 1960.

Eu nunca tive ensino misto (...) Era a escola de Fernão de Magalhães, era uma escola de meninas, tinha arbustos no meio e era meninos do outro lado. (entrevista Lia)

Como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 27/279 do Ministério da Educação Nacional de 24 de novembro de 1936:

O ensino primário elementar é obrigatório para todos os portugueses e ministrado em classes. Tanto o ensino oficial como o ensino particular serão ministrados em separação de sexos. É obrigatória a inscrição nos Quadros da Mocidade Portuguesa, tanto para os alunos do ensino oficial como do particular.

Mais ainda, neste período as professoras primárias tinham que pedir autorização ao Ministério de Educação Nacional para se casarem, uma tentativa e forma de controlar com quem se casariam para que o fizessem com alguém da sua classe social.

1.1 ... aos bancos do liceu

Denota-se em todos os discursos, uma preocupação da família em providenciar um ensino que considera ser de qualidade e o reconhecimento que de facto a exigência sentida era e foi útil para todo o percurso académico e, mais tarde, para o percurso profissional.

E eu acho que os meus pais queriam que eu fosse para o Carolina [Michaëlis] porque era uma escola mais exigente, tinha melhores professores, mas eu não sei se isso era verdade. Mas era um bocadinho a representação que os meus pais teriam na época. (...) (entrevista Lia)

Ao longo das conversas, denota-se a importância que os pais colocavam na escolha da escola para onde as filhas foram estudar. No caso da Lia, que refere a facilidade com que se mudava de casa na altura para que os filhos usufruissem da melhor educação escolar possível, os pais optaram por matriculá-la no liceu Carolina Michaëlis e não no liceu Rainha Santa e,

consequentemente mudaram de casa para o efeito, pois a proximidade da área da sua residência era um critério aquando da matrícula.

O mesmo aconteceu com a Rosa Maria, que reconhece a preocupação dos pais com a educação que receberia na escola primária.

(...) na altura, os meus pais, tiveram a preocupação de ver onde é que eu poderia (...) adquirir um conhecimento mais rigoroso, onde poderiam, onde poderiam ser inculcadas em mim atitudes ou inculcados em mim hábitos de trabalho, de trabalho consistente, de trabalho sistemático, onde houvesse um bom ambiente entre os alunos, (...) onde o ensino fosse também orientado no sentido de nos darem educação, desenvolver atitudes relacionais importantes, enfim, um conjunto de fatores. (entrevista Rosa Maria)

Esta professora reconhece que a memória dos professores que teve lhe influenciou a forma de estar e de ser professora.

Esta época é também associada a um período no qual a exigência máxima marcava a sua presença nas escolas, veja-se o comentário da Lia:

A mim chamavam-me, “não, não exponha a sua ignorância”, era assim, era tratamento de choque. Não fiquei nada traumatizada. Agora que isso me movia para não fazer figura triste, movia, claro que sim, para trabalhar, movia. Portanto, a estratégia era extremamente eficaz.

Apesar da exigência, no caso da Rosa Maria, é reconhecido como qualidade a destacar nos professores a capacidade de relacionamento interpessoal.

(...) foi sobretudo importante para mim os professores que tive a partir do 2.º e do 3.º ciclo. Professores magníficos, numa escola privada, que tinham connosco uma relação não estritamente de (...) professor mas ao mesmo tempo também de amigo, de conselheiro e eu fui muito feliz durante esse ano, esses anos em que fui aluna. (entrevista Rosa Maria)

É também um período onde a reprovação não é aceite nem pelos pares nem pela família, e a opção de ingresso num colégio interno surge como algo a temer. Neste contexto socioeconómico, a reprovação é entendida como algo negativo e, possivelmente, potenciador de exclusão social, manifestando por outro lado um sinal de exigência do professor, sendo também indicativa da qualidade do ensino da escola.

Mas quando eu me portava mal, quer dizer, eram coisas mesmo sem importância nenhuma, havia sempre: “vais para um colégio interno”. Era o papão da época. (...) [Como é que os pais reagiram quando reprovou?] Escândalo. (entrevista Lia)

Esta reprovação surge implicitamente associada a dois argumentos; por um lado, a percepção de personalidade, que na época em questão se apresentava como uma afronta à postura social que era incutida nas jovens daquela idade; não podemos olvidar que nesta época o papel ocupacional específico da mulher era o papel de dona de casa, de doméstica. Por outro lado, a retenção manifesta uma oposição de comportamentos e competências entre as humanidades e as ciências exatas.

Eu adorava pintar-me, isso era escandaloso na época. Prejudicou-me junto dos professores, que achavam de facto, eu era de gancho (silêncio) e as professoras como eu em letras sabia tudo de letra, não é? A ciências chumbaram-me no 5.º ano. (silêncio) Porque nós fazíamos duas secções. É curioso, no 5.º ano sabe? Era secção de letras, secção de ciências, podia ser separado e eu fiz logo a secção de letras e a de ciências fizeram-me penar e foi por isso.

Denota-se na entrevista da Lia um tom desafiante perante o *status quo* escolar, que imperava na sociedade da época, quer pelo uso de maquilhagem, quer pelo questionamento do vestuário adequado. Recordamos que no exercício do ensino escolar, por exemplo, geralmente era uma mulher a ocupar o lugar de direção, mas sobre as professoras era exercido um escrutínio público, a sua conduta moral era posta em causa, os jornais do regime denunciavam e atacavam-nas. O vestuário e a maquilhagem eram criticados sob o pretexto de que “uma pequena funcionária não teria vencimento suficiente para roupas” nem para adereços de luxo (Mónica, 1996).

(...) mandaram-me lavar a cara no corredor (...). Era tudo, era a humilhação, ali, pública. E, isso, eu acho que me comecei a tornar mais rebelde, porque é que eu não hei-de levar, olha que esta. Porque é que eu tinha que andar de soquetes? E eu tirava os soquetes quando saía da escola. Nós não podíamos andar sem soquetes, nós tirávamos os soquetes, pronto. Era rebelde.

Mais tarde, esta atitude desafiante da Lia, intitulada rebeldia pela própria, é recuperada e volta a surgir aquando da participação na praxe na faculdade.

Continuando com o percurso escolar, no caso do liceu, não só a época histórica, mas também os valores da época continuam a transparecer no discurso:

Só mulheres é que podiam ser professoras, aquilo era, era integral, mesmo integral. Havia só um homem naquela escola, que era o Sr. Manuel e era o jardineiro, era o único homem. (silêncio) Os rapazes não podiam parar à porta porque uma funcionária descia as escadas e mandava circular (...) (entrevista Lia)

Na escola, as transgressões e a afirmação do eu eram uma constante em Lia. Aí está certamente o gérmen da sua convicção e força que hoje detém.

2. Formação inicial

O percurso da formação inicial, aqui entendida como formação superior, foi distinto entre a Lia e a Maria Teresa, ambas licenciadas em Filologia Germânica, “um curso de meninas” nas palavras da Lia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e a Rosa Maria, que primeiramente concluiu um curso de assessoria/secretariado. Todavia, esta última reconhece que quando surgiu a oportunidade, voltou aos bancos da faculdade para realizar a formação que parece sempre ter almejado.

(...) quando eu tive liberdade para poder tirar um segundo curso e já ter portanto algum folgo económico que me permitiu enveredar pela via de ensino com um outro curso alternativo, então, fui tirar o curso de línguas e literaturas modernas, enveredei pela via de ensino. (entrevista Rosa Maria)

Retomando a formação inicial da Lia e da Maria Teresa, mais uma vez, é marcado, nos seus discursos, o período histórico em que viviam. Embora, a partilha da Lia seja mais intensa e transmita o orgulho por ter participado na reapropriação do movimento praxista. Este tom entusiasmado acompanha o triunfo de, apesar das sucessivas reformas, espoletadas pelo 25 de abril e sucessivos governos, ter terminado o curso optando pela língua alemã, uma língua difícil e ministrada por professores nativos nas palavras da própria.

(...) eu fui a última de Filologias Germânicas, do meu curso e depois entraram as Línguas e Literaturas Modernas, a maior parte das pessoas riscou o alemão (entrevista Lia)

Esta opção traduziu-se num percurso árduo que levou, como se verifica acima, à desistência de algumas colegas, isto porque, se tratava da frequência de cadeiras exigentes e lecionadas em alemão.

De maneira que fiz sempre opção por essas cadeiras, que integravam o curso de Filologia Germânica, mas grande parte das colegas desviaram-se da germanística, porque era pesado, as literaturas alemãs, digo-lhe, são pesadíssimas. Eu tinha, eu tinha uma cadeira de literatura alemã dada pelo diretor do Instituto de Alemão que era o “Fausto” na literatura europeia, que era uma coisa pesadíssima, todos os apontamentos eram em alemão (...). (entrevista Lia)

Mais ainda, dado as alterações curriculares, a opção pela língua alemã conferia habilitação para a docência no 3.º C.E.B. e no ensino secundário.

Mas isso foi uma opção que eu fiz, (...) muita gente fugiu [do estágio] e ficou no 2.º ciclo porque tinha que fazer o estágio a alemão. E eu fiz o estágio a alemão, daí ter sido mais penosa a minha carreira em termos de colocação, porque eu optei por fazer o estágio de secundário com o alemão. (entrevista Lia)

A Lia continua dando ênfase às alterações curriculares que assolaram a faculdade.

Atenção, eu apanho uma altura de absoluta convulsão e de reformas em cima de reformas quase anuais ou até a meio do ano (...) Uma coisa também terrível porque nós nunca sabemos como ia ser amanhã.

Apesar de todas as mudanças curriculares, a entrevistada prossegue recordando as tradições académicas, que a marcaram consideravelmente.

(...) eu quando acabei o curso estava a dar-se início à queima das fitas, novamente, porque ela tinha sido quebrada, não é? E nessa altura eu lembro-me de ter posto a capa (silêncio) e de haver alunos que puseram no átrio da faculdade uma galinha com uma capa de estudante e davam-lhe comida. Aí sentimos (silêncio) uma certa animosidade, por quem andava de capa. Curiosamente, foi essa esquerda que se apoderou da capa e da queima das fitas (...). Trajei, fui a primeira, fui, fui do grupo dos primeiros, apanhei com ovos, tomates, à frente dos leões. (...) E há da garraiada porque eu peguei um touro (riso) (silêncio) na Póvoa do Varzim. (...) O nosso sarau foi fabuloso.

A opção pela participação no movimento académico demonstra a existência de fações na Faculdade de Letras e o assumir, por parte da entrevistada, da sua personalidade e da maneira de estar sem se deixar

influenciar, isto é, denota-se uma personalidade independente extremamente marcada e pautada pela reflexividade e por ações autonomamente pensadas.

A Lia continua, desta vez, recordando um filme da época que era censurado até então.

Já se podia ver em Portugal, portanto, era o fim da censura e podíamos ver “O último tango em Paris” e francamente o que é “O último Tango em Paris”? Na altura era (silêncio) era emblemático, “O último tango em Paris”, lembro-me perfeitamente disso.

Talvez por ter participado ativamente no movimento académico ou por se sentir mais confortável em partilhar estas memórias, a Lia foi quem mais contribuiu para a recuperação cultural deste período, fornecendo perspetivas e leituras possíveis da escola primária até à faculdade. Mais ainda, notou-se a sua grande capacidade de verbalizar e de assumir as posições tomadas.

3. Ser professor

O início da vida profissional das professoras concentra-se nas décadas de 1970 e 1980, todavia, apenas a Lia e a Maria Teresa se tornaram professoras nesse período, justamente nos anos em que a defesa da educação se tornou apanágio da sociedade portuguesa e num período de grandes mudanças educativas, já referidas no enquadramento conceptual do estudo.

Os compromissos internacionais que se iam estabelecendo obrigavam o Governo, não só à alteração de certas situações já existentes como também à criação e promoção de outras que permitissem o funcionamento, embora modesto, da máquina estatal impulsionadora da Educação. (Carvalho, 2008: 803)

Assim, uma questão que interessou explorar está relacionada com a decisão de ser professor. É possível afirmar que, no caso de duas das professoras, a opção por esta carreira não se prendeu à vocação, embora, como referido no capítulo teórico, esta esteja ligada à profissão docente e seja reconhecido explicitamente por Maria Teresa e implicitamente pelas outras professoras:

(...) não foi por vocação (...). Não foi, é curioso. [Mas ser professor implica uma vocação...] Adorei, adoro ser professora (...) a minha mãe também era

professora e portanto, havia uma tradição. Mas o meu pai era formado em direito, (...) eu ia para Coimbra, onde já tinha também a minha irmã mais velha e, portanto, toda a minha carreira tinha sido pensada e era um sonho de infância e devo dizer que embora eu adore ser professora e tenha, enfim, investido muito nesta área e tudo o mais há sempre em algum tempo um bocadinho de pena de não ter seguido o meu sonho de infância e de adolescência (...). (entrevista Maria Teresa)

Todavia, Maria Teresa reconhece que “*Ser professor requer vocação; o professor tem que galvanizar, tem que conquistar.*” (Gaspar, 2008)

(...) sinceramente, não sei se foi por mero acaso, mas a verdade é que quando acabei o meu curso havia no horizonte várias hipóteses: uma delas era ser professora, outra era ir para uma agência de viagens, outra era ir para um banco, por exemplo, para acordos internacionais, e outra seria a T.A.P. (...). (entrevista Lia)

Face a estas afirmações, pondera-se se de facto não terá sido a vocação a motivá-las, pois embora não tenham concebido a vocação como um chamamento, recorda-se o étimo da palavra “vocare”, que evoca uma certa predestinação para uma profissão, estas duas professoras descobriram a profissão mais adequada ao seu perfil, dado que foram capazes de avaliar em que profissões ele se encaixava melhor, de acordo com suas preferências e também de evoluir dentro da própria profissão, querendo sempre mais. Em suma, Lia e Maria Teresa não se limitaram a assumir a escola de uma maneira passiva, procuraram sempre novas experiências.

No caso da Maria Teresa, quando enceta uma definição de vocação, ela mobiliza o conceito de conquista, o que parece remeter para um processo árduo e algo a construir, onde não há um manual de instruções.

Para a Rosa Maria, a opção pela docência surge mais tarde, o que poderá querer dizer que já existia uma vocação e a consciencialização dessa mesma vocação, todavia esta só foi concretizada posteriormente. Podemos ainda questionar se a vocação não estaria presente nas outras duas professoras e estas apenas não estavam conscientes disso.

A paixão era o ensino. (entrevista Rosa Maria)

Apesar de a vocação não ter sido explicitada no discurso de Lia, esta permanece na profissão por realização pessoal, adquirida através da identificação com a profissão.

Depois desse ano já estava viciada. [...] viciada em quê?] No giz (silêncio), na campainha, na algazarra dos alunos (silêncio prolongado) no contacto com a adolescência, com o crescimento das pessoas que eu acho que é apaixonante, continuo a achar que é apaixonante (...) (entrevista Lia)

Quer por opção económica, quer por vocação, várias foram as razões que conduziram estas três mulheres a abraçarem a docência, todavia, as três destacam a família como preponderante para o impulsionar da escolha da profissão:

É incrível como nós fazemos estas opções a partir de um futuro que nós não sabemos se vai acontecer, eu não sabia se ia ter filhos, eu não sabia que ia casar com aquele homem, mas a verdade é que isso condicionou o meu futuro, um homem de quem eu me divorciei, tive filhos e passei todos os Natais com eles. Mas possivelmente teria passado na mesma os mesmos natais com os meus filhos se fosse hospedeira de terra, mas naquela altura digamos que a minha mundividência não ia tão longe (silêncio). E eu decidi, (silêncio) burguesinha (riso). “Ena, ena, vou ser professora”. (entrevista Lia)

Neste excerto, podemos compreender um eixo que será entrecruzado com o excerto da Rosa Maria. Por um lado, a Lia expõe uma visão menos positiva de uma determinada profissão quando comparada com a docência. Esta posição é também a da Maria Teresa que opta pelo ensino, pois vai permitir-lhe ficar próxima da família.

(...) apanhei o 25 de abril e apanhei uma série de situações familiares, etc. Também afetivas, namorado, a mãe, o meu pai morreu nesse ano (...) (entrevista Maria Teresa)

Por outro lado, a Rosa Maria manifesta uma visão bastante positiva da docência, sobretudo influenciada pela família. Esta é uma visão que surge em tenra idade, por oposição à Lia e à Maria Teresa que percecionam a docência como algo positivo já no início da vida ativa.

Eu penso que também a posição a atitude dos meus pais quando eu era pequena relativamente aos professores e olhar para eles como modelos e olhar para eles com todo o respeito como alguém que nos transmite conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei. (entrevista Rosa Maria)

Assim sendo, denota-se que emergem dois eixos da opção pela carreira, o vocacional que no caso da Lia e da Maria Teresa não foi primordial, antes uma construção do gosto pela profissão; e o familiar que desempenhou um papel fundamental nas três, ao manifestar o apreço pelo papel do professor, no caso da Rosa Maria, e ao reconhecer as vantagens sociais no caso das restantes professoras. Todavia, a opção pela carreira foi pautada também pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contato com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

(...) eu acho que fui uma aluna feliz quer no 1.º ciclo, com uma professora muito tradicional, mas (silêncio) mas ao mesmo tempo, ao mesmo tempo exigente e carinhosa. (entrevista Rosa Maria)

Embora no discurso anterior se denote a relação entre professora-aluna, esta, apesar de importante, não é primordial para o sucesso escolar.

(...) tive ótimas professoras (...). Solteironas, eu acho que eram quase todas. Azedas, mas ótimas (silêncio). Porque sabiam, porque eram competentes, (silêncio) mas só nos punham a estudar, elas tinham uma poção mágica qualquer que nos obrigava a trabalhar, que nós agora não temos. Essa poção elas levaram-na com elas. (entrevista Lia)

Em suma, são muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspetos que os levaram a optar pela docência, sobretudo da família, o que demonstra que a identidade é um processo que integra várias experiências ao longo da vida.

4. Inserção no mercado de trabalho

Outra categoria que interessava aprofundar era a inserção no mercado de trabalho, quer nos sentimentos que provoca, quer no modo como se processa e aqui, mais uma vez, verifica-se que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, pois a docência é impregnada de valores e exige dedicação e

competências interpessoais. Posto isto, verifica-se uma inserção difícil para a Lia, pois deparou-se com o ensino de adultos e estes não a aceitaram facilmente como professora:

O conflito de classe é diferente, nessa época era um conflito enorme e o professor era, era considerado alguém acima na hierarquia, portanto tinha que ser desmistificado, era um trabalhador como outro qualquer e estava ali ao nível do aluno, com, com o ensino da altura era difícil eles estarem a reconhecer-nos autoridade, quando éramos muito mais jovens e quando éramos professoras, portanto, hierarquicamente estávamos acima deles e tínhamos o poder de os avaliar, de os reprovar. Isso é poder, não é? Estamos numa fase, estamos numa fase de aversão ao poder. (entrevista Lia)

A inserção no mundo escolar da Lia aconteceu antes da inserção da Rosa Maria e isto traduz-se em influências diferentes na prática pedagógica e experiências diferentes. Se, por um lado, a Lia viu-se perante um momento histórico marcante que lhe exigiu marcar uma posição num estrado, a Rosa Maria, viu-se a braços com a lei da oferta e da procura, que condicionou a sua opção de recrutamento.

(...) a minha primeira opção era, foi o inglês... eu queria ser professora de inglês, só que fui obrigada a efetivar em português, na altura não me foi dada a hipótese de ir para (silêncio) de efetivar em inglês e portanto, enfim, foi uma imposição. (entrevista Rosa Maria)

No entanto, Rosa Maria assumiu também um papel ativo na escola e considera que os projetos que desenvolveu relacionados com a Língua Portuguesa, paralelamente à escola, como é o caso da formação de professores, também contribuíram para o seu próprio bem-estar na profissão.

5. Profissionalização

Mais uma vez, os percursos divergem no que diz respeito ao estágio profissional. No caso da Lia e da Maria Teresa foi feita a profissionalização em serviço; no caso da Rosa Maria, foi feito o estágio pedagógico.

Denota-se, no discurso da Lia, a opção pela língua alemã, mais uma vez, apesar desta ser percecionada como uma língua difícil:

eu só faria o estágio (...)a alemão. E eu fiz o estágio a alemão, daí ter sido mais penosa a minha carreira em termos de colocação (...)

E é também com a Lia que efetuamos uma incursão nas modalidades de profissionalização da época, embora a profissionalização só tenha sido feita nos anos 1990.

Houve vários tipos de estágio, ao longo da minha carreira. Se quer que lhe diga eu acho que fiz em exercício, profissionalização em exercício (silêncio) que era um contrato plurianual, era dois anos, mas eu dava aulas Filipa com horário de 22, percebe? E depois era a tal profissionalização em exercício, estávamos em exercício de funções e depois fazíamos estágio à parte. Eu fiz de inglês e alemão.

6. Supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica surge tarde na vida destas professoras, mas reconhecem-lhe vantagens, sobretudo a monitorização do trabalho individual, vejamos o caso da Lia

[E no início da carreira, teria feito diferença, ter tido uma prática pedagógica com orientador (...)? Teria sido diferente?] Eu acho que tinha trabalhado menos. (...) Possivelmente iam ensinar-me a fazer as coisas, eu não tinha que descobrir sozinha. (silêncio) Digamos que foi um processo mais solitário, mais sofrido. (silêncio) Eventualmente mais eficaz, não sei.

Para estas professoras, várias foram as razões para se terem tornado supervisoras, por exemplo, a Rosa Maria aponta como razão a possibilidade de permanecer em contato com o centro de formação por excelência, a Faculdade de Letras.

(...) houve um fator que para mim foi prioritário é que eu sabia que ao ser orientadora de estágio eu ia estar sempre em contacto com aquilo que o conhecimento nesta área tem de mais atual, ou seja, comparo muito com, faço uma comparação com os médicos, os médicos nos hospitais centrais, esta comparação para mim é, era muito pertinente e muito válida: um médico que trabalha num hospital central, o conhecimento dele é sempre, está sempre muito mais atualizado, tem essa possibilidade do que estar num serviço privado e portanto eu achava que era o mesmo, manter um contacto com a faculdade, o meu conhecimento ia estar sempre muito mais atualizado porque a faculdade era o meio para manter essa atualização do conhecimento, tinha conhecimento.

Esta ânsia de conhecimento vai de encontro à definição de supervisor sugerida pela Lia:

Humildade, flexibilidade (silêncio), competência científica. Vou misturar (silêncio) mas estou quase nas prioridades, garra.

E reconhece que

(...) acho que não sou má orientadora (silêncio prolongado). Sou demasiado exigente (riso). Isto é o processo autorreflexivo em curso. (...) Mas acho que eu sou demasiado exigente. E eu acho que o orientador tem que ser demasiado exigente (silêncio). Se quer, se quer melhorar a peça, porque vocês não chegam em estado bruto. Mas em alguns aspetos vocês estão em estado bruto e se nós não somos exigentes, vocês não saem da cepa torta e saem de lá sem saber.

Nos excertos acima transcritos, denota-se o vaivém entre a formação inicial e a supervisão pedagógica. Trata-se de um processo que implica partilha e esta promove o aperfeiçoamento, sendo feita segundo os exemplos apresentados, nas reuniões e seminários na faculdade, no trabalho diário com os estagiários. É esta atitude de partilha que promove práticas reflexivas, assim, os momentos de partilha e a própria partilha são veículos dessa prática reflexiva, são o estímulo e estimulados pela partilha.

O desafio do papel de supervisor, nas palavras das próprias, surge por convite quer encetado por colegas, no caso da Maria Teresa, quer formulado pela própria direção de escola. Todavia, o abraço deste novo papel deu-se por razões diferentes, no caso da Lia foi a consciencialização que já o poderia fazer quer devido à idade, quer devido à experiência.

(...) eu não me dedicava a isso [supervisão] se não tivesse alguma experiência. Mas foi sempre uma vontade minha, por acaso foi sempre uma vontade minha. Mas surgiram desafios antes (...). Eu precisava de crescer como professora para conseguir fazer uma coisa dessas. Eu acho que é preciso idade para muita coisa, para orientar estágios e eu esperei que a idade fosse resolvendo o problema e lá fiz 40, fiz 40. Chegou a altura, desta vez vai e logo falei com a Rosa Maria... Vamos. Achei que já estava preparada. (...) O bichinho estava cá. Digamos que era uma hipótese que andava ali a desenvolver, faltava assim um empurrão.

Também contribuiu para esta decisão a colega com quem partilharia o papel supervisoivo, a Rosa Maria.

E foi por causa das circunstâncias, o facto de a Rosa Maria estar ali ao lado, de sermos amigas, isso também ajudou. Portanto, eu acho que tudo o que nós fazemos na vida é quando chega o momento (...).

No caso da Maria Teresa, a supervisão surgiu por convite, aos 32 anos, dada a falta de supervisores.

(...) na altura, o J. S., era o diretor (...) e estava a precisar de uma orientadora de inglês. Porque os professores da casa, e havia muitos na altura, não estavam dispostos a orientar e eles queriam abrir um novo núcleo que era Inglês/Português e então tentou-se, o J. tentou na altura ver se havia algum professor disponível, para além da V. que orientava Inglês/Alemão, (...) Eu aceitei o desafio, como disse, cheia assim de alguns receios, 32 anos

Apesar da supervisão ter surgido em momentos diferentes da vida destas professoras, houve o cuidado na preparação do novo papel; no caso da Maria Teresa, houve a busca, quiçá exaustiva, da bibliografia disponível sobre a temática:

(...) eu não tinha receio na parte pedagógica ou científica porque eu achava que estava muito bem preparada, (...). Mas era um desafio, eu não sabia muito sobre supervisão pedagógica, não é? Sabia muito pouco. Comecei a documentar-me, comecei a ler assim uns livros de pedagogia, observação de aulas, ainda tenho aí uns livros do Albano Estrela e não só. Uma panóplia de livros que entretanto comprei, depois os (...) Resource books for the teaching of english, que tenho a série toda. Pronto, eu muni-me de imensas, de uma vasta bibliografia e então quando surgiu o convite, eu naquelas férias, acho que tudo o que eu fiz foi absorver aquilo que havia em como usar o quadro, como conduzir as aulas, como... enfim, aquelas coisas todas.

Maria Teresa também reconhece que a teoria não é suficiente para o sucesso supervisoivo, também é importante o entusiasmo.

E pronto, e de facto com a minha experiência, mas com muito, muito entusiasmo eu comecei a orientar e, e não me posso esquecer que nas nossas primeiras... essa é para mim uma história muito muito muito interessante porque após uma observação... elas vinham observar as minhas aulas e tal e eu de facto punha muito entusiasmo em tudo aquilo que fazia e penso que ainda não, ainda não deixei de colocar este entusiasmo, porque senão já tinha arrumado as malas e tinha-me vindo embora ou tinha deixado de fazer as coisas todas que faço.

Este trabalho solitário de busca bibliográfica contrasta com as sessões de esclarecimento e de partilha que a Lia e a Rosa Maria frequentaram na Faculdade de Letras.

E eu no primeiro ano, digo-lhe, eu ia todas as semanas para a faculdade. Nós tínhamos seminários com a V. (...). E tínhamos, tínhamos seminários interessantíssimos para os orientadores, só. Depois isso desapareceu. Mas aquele, o primeiro/segundo anos, acho que o segundo também eu ia todas as semanas, passava lá as segundas-feiras. Depois isso desapareceu. (entrevista Lia)

7. Formação contínua

Esta categoria, não antecipada, emergiu dos encontros com as três professoras, pois são profissionais que investem pessoalmente no seu aprimoramento profissional, que reclamam oportunidades de formação, que trabalham em equipa e que participam no projeto educativo das suas escolas, como refere a Maria Teresa:

Eu olhando para trás eu acho que (eh) fui, fui, fui abençoada por, por ter tido colegas extraordinários, por ter tido também alunos que, (eh) que me fizeram crescer, portanto, foi (eh) acho que tem sido um percurso e uma experiência muito enriquecedora. (entrevista Maria Teresa)

Verificam-se diversos sentimentos em relação ao papel social do professor: preocupação, angústia e evidência da necessidade das profissionais procurarem formação de forma a tornarem-se melhores professores.

A partir de certa altura foi mais uma resposta a uma, a um apelo interior, quer dizer, eu sou uma pessoa inquieta em termos de conhecimentos e portanto, a necessidade, quando me inscrevi no mestrado, foi para dar resposta a uma inquietação minha e porque tinha consciência que com o mestrado, eu ia aprender mais com o mestrado e o mesmo aconteceu com o doutoramento, foi para dar resposta a uma das grandes questões que me eram colocadas. “Porque é que os meus alunos têm tantos problemas a nível da compreensão literária?”. E, portanto, posso dizer que quer o mestrado quer o doutoramento já foram (eh), já foram respostas a uma inquietação pessoal. (entrevista Rosa Maria)

A formação contínua também se assume como um espaço de redescoberta do professor e de competências escondidas. Em suma, como espaço de partilha e de redescoberta do “eu professor”.

Sinto [falta da formação], porque é muito importante a interação com os colegas nesse âmbito e fico sempre fascinada com a qualidade dos trabalhos, com a motivação dos professores, com a qualidade dos trabalhos produzidos, fico também sempre a pensar que os professores, apesar de tudo aquilo que tem acontecido continuam extremamente motivados, extremamente empenhados, são mesmo profissionais com P grande, sem dúvida alguma.

Neste momento de transição em relação a *status social* dos professores, ao equacionar o papel destes verifica-se que têm obstáculos a enfrentar e, para tal, observa-se uma necessidade de aprofundamento de conhecimentos. Esta

situação é sentida por duas das três professoras, pois ainda fazem formação de professores:

(...) apesar das resistências à transformação, eu costumo dizer, ainda bem que elas estão aí, (...) indexada à avaliação está a frequência dessas ações de formação porque é um modo de os professores se consciencializarem que precisam de facto de ir investindo (...) na sua atualização. E muitas vezes essas ações de formação são um trampolim para outras coisas que os professores não tinham ainda descoberto e que “ah, mas eu até gosto de fazer isto, olha que eu até sou bastante boa aqui no manuseamento das novas tecnologias, ah mas eu até gosto de filmes e porque é que eu não uso isto mais”, “não integro isto nas minhas práticas pedagógicas, porque é que não integro mais canções, afinal eu até sei didatizar”, porque os professores fazem isso diariamente no... quando elaboram os seus testes, quando elaboram os exercícios, quando fazem atividades de diferenciação pedagógica, estão a fazer o papel também de autores, não é? E, portanto, é e têm que fazer, têm que saber fazer uma didatização. É isso que fazem todos os dias. É isso também uma das tarefas do professor. (entrevista Maria Teresa)

Rosa Maria também reconhece a procura de formação por parte dos professores, embora ainda não perceçione ser algo geral:

(...) quem tem vontade, pese embora o facto de ter muito trabalho, faz formação. Agora, é uma minoria. Os professores..., eu custa-me um bocado porque de facto a minha vida foi sempre em investir na minha formação, eu custa-me um bocado ter uma mentalidade absolutamente calculista e a justificar a ausência de formação por não ter espaço. Agora, tem que ser uma formação séria, uma formação credível, uma formação sólida. Não posso estar a fazer formação em papagaios de papel, não é? Quer dizer, não posso.

Mais ainda, nas palavras da mesma, perante formação gratuita, há professores que optam por não a frequentar e, ocasionalmente, alguns professores nem fazem um esforço para aproveitar as formações quando as vão fazer.

(...) é evidente que não há espaço [temporal], mas quem tem vontade, pese embora o facto de ter muito trabalho, faz formação. Agora, é uma minoria. Os professores..., eu custa-me um bocado porque de facto a minha vida foi sempre em investir na minha formação, eu custa-me um bocado ter uma mentalidade absolutamente calculista e a justificar a ausência de formação por não ter espaço. Agora, tem que ser uma formação séria, uma formação credível, uma formação sólida. (...) Agora, custa-me de facto que os professores arranjem desculpas, porque é cara, porque não têm espaço. Agora, concordo que o papel e a parte administrativa está a ser demasiado valorizada quando deveria ser valorizado, os professores..., o Ministério devia dar facilidades para uma formação séria e depois os professores responsabilmente sujeitarem-se às regras como seja serem avaliados nas salas de aula, darem provas de que a avaliação foi de facto produtiva, está a ver? Quer dizer trabalho mesmo sério. (...) A formação é cara, depende da formação, porque eu sou formadora e a formação que eu faço é uma formação bastante exigente e estamos continuamente a fazer a monitorização e nunca estamos satisfeitos. (...) os professores não estão disponíveis muitas vezes para fazer ou é um número muito limitado de professores que a fazem e esta é

gratuita, ou é simbolicamente gratuita porque eu dou formação gratuitamente, neste momento. O Ministério não nos paga. Portanto, também é por carolice que dou formação, porque acho que a devo dar uma vez que também a recebi.

Em suma, como equacionou Kramer (1993: 192) “ (...) os professores precisam de condições e de tempo para estudar” e isto é corroborado pela própria Rosa Maria.

Os professores o que têm é o direito de tempo para se preparar e ter informação, porque os professores não sabem fazer uma planificação correta, uma planificação devidamente estruturada, articulada, etc. Portanto, o Ministério tem que dar essa oportunidade aos professores de se prepararem para depois poderem ser avaliados.

O tempo para estudar, para refletir sobre a própria prática docente é vital para o papel reflexivo do professor. Mais ainda, se por um lado a frequência de formação contínua traz um ganho crescido no estatuto profissional, também é verdade que podemos ver esta frequência como uma preocupação de atualização científica.

8. Ontem, hoje e amanhã

Os dados obtidos em relação à percepção de ser professor remetem sobretudo para o papel social do professor. Nesta perspetiva procura-se a conceção do mundo, de desenvolvimento e de aprendizagem, de trabalho e de educação, de necessidade e de possibilidade no contexto social e individual em que o professor se mostra comprometido com a sociedade.

Começamos pela percepção do professor como alguém capaz de enfrentar desafios e dilemas que surgem.

Nos conselhos de turma tive um dilema a semana passada, quando tivemos o do 9.º ano, não é? (...) nós temos que ter unanimidade em certas decisões para passar alunos, para repensar a aprovação dos alunos e eu fui a única voz discordante do conselho de turma, o que não é a primeira vez. E isso acarreta grandes dilemas, não é? Em primeiro lugar porque estão lá as nossas amigas e às vezes é desconfortável ter que oficialmente afrontar, não é? As decisões dos nossos colegas e amigos e depois ser a única contra a aprovação de um aluno às vezes deixa assim uma certa marca, não é? Será que eu estou a ser justa ou não estou? (entrevista Lia)

Para além de enfrentar desafios, aos professores cabe serem agentes de mudança nas escolas,

Drama: drama porque damos uma aula e no final saímos com vontade de chorar porque os alunos não aprenderam, porque passámos todo o tempo a tentar corrigir atitudes, modificar comportamentos e os alunos não aprenderam. (entrevista Lia)

procurando tornar a prática pedagógica adequada ao processo de ensino aprendizagem.

Há critérios. (silêncio) E depois há os critérios pessoais. É impossível dizer que a avaliação é um ato objetivo. Não é, nem nunca há de ser, porque os alunos não são números e porque eu não acredito na avaliação em grelha, (silêncio) tem estado na moda nos últimos anos, fazer grelhas autoavaliação, heteroavaliação, grelha para isto, grelha para aquilo. Eu sou e tenho nas reuniões de departamento manifestado a minha opinião, eu acho que quanto mais objetivos quisermos ser na avaliação mais injustos somos porque o tal, a tal vertente subjetiva que vem da nossa experiência com o aluno, de anos e anos acumulados e aqui entram outros fatores que é a antiguidade do professor. Um professor com 30 anos de serviço não avalia como um professor que dá aulas há 2 anos. É impossível, porque há uma carga que o professor vai acumulando que lhe permite já descodificar certos sinais dos alunos, (silêncio) até a própria idade. Pode nem ser só a experiência como professor mas a própria idade e a compreensão do fenómeno adolescente, não é? Que nós temos já é diferente. Portanto, os professores nunca podem dizer que são objetivos na avaliação porque não são. Há uma carga enorme quando nós avaliamos um aluno. Há aquela parte até intuitiva e nós não podemos fugir dela, porque às vezes ao tentar fugir dela para sermos objetivos estamos a cair numa injustiça. Entende? Avaliar é fácil quando se tem muita experiência.

Capítulo V - Conclusões e considerações finais

Partilhar pedaços constitutivos da história de vida é, acima de tudo, um ato de generosidade, que nos transporta a recordações e reconstruções de sentidos íntimos e de experiências que raramente partilhamos. No caso da investigação narrativa, estes pedaços são material de trabalho para um investigador que busca compreender em maior profundidade as problemáticas que o assolam. Por conseguinte, as histórias de vida assumem uma dimensão académica, na medida em que escutamos a voz do sujeito.

Fazer um estudo exploratório, ambicionando elaborar histórias de vida traz um paradoxo; por um lado, adotar uma postura pragmática que deve caracterizar um trabalho científico; por outro, a dimensão humana que pauta os relatos e que os torna difíceis de converter em material de análise, pois trata-se de algo privado, pertencente a pessoas com quem foi estabelecida uma relação pessoal. Este paradoxo é, finalmente, atenuado aquando de um “momento de transição” (Clandinin & Conelly, 2000: 74) em que aceitamos as nossas próprias emoções e nos despedimos deste episódio da nossa história de vida.

O presente estudo, partindo do pressuposto que a identidade docente é algo em construção e influenciado pelo meio envolvente, demonstrou que para a construção da identidade contribui, no caso concreto destas três professoras, não só a formação inicial, mas também a formação contínua. Assim sendo a formação inerente ao próprio sujeito assenta num processo de ser, através da sua história de vida. Compreende-se a formação como um processo coletivo de partilha de experiências que conduzirá a mudanças de posturas e atitudes.

Neste estudo procurou-se também elucidar a relação entre a formação inicial, a supervisão pedagógica, a formação contínua e a respetiva repercussão para a carreira docente, focando a análise na transformação das práticas pedagógicas e na influência destes processos na formação da identidade docente, pois tanto a formação inicial como a supervisão pedagógica implicam uma recomposição identitária.

Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. As professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Mais ainda, a nível pessoal, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que se identificam com o mundo escolar que habitam. Na escola, perante confrontos, contradições e consensos, o professor constrói com a instituição, com os alunos, com a profissão, a sua própria identidade.

Inerente à identidade docente, à crise que se apresenta no dia-a-dia do exercício da atividade, os resultados demonstram ainda que não é o papel ou a função do professor que mais incomoda as entrevistadas, é sobretudo a falta de valorização e reconhecimento social da profissão. Em relação à formação inicial, as professoras são unânimes ao considerar que esta deve ser redimensionada, nomeadamente em relação ao programa curricular e à adequação programática dos programas escolares. Posto isto, cremos que as histórias de vida aqui partilhadas podem ajudar a expandir o nosso conhecimento sobre a identidade docente valorizada, identidade esta pautada por uma entrega aos alunos e à escola; por uma aceitação sem reservas de desafios e adesão a projetos e relações internacionais; entre outros.

A supervisão é encarada como mais uma etapa no desenvolvimento pessoal e profissional, potenciando espaços de partilha não apenas na formação da identidade docente dos novos professores, mas também enriquecendo a identidade dos supervisores.

Durante a implementação deste estudo exploratório foi-nos possível identificar algumas limitações, nomeadamente o curto período de tempo disponível para a realização do mesmo; o número limitado de encontros com as participantes; a homogeneidade do grupo de participantes, na medida em que são mulheres na mesma faixa etária e que leccionam na área metropolitana do Porto. Mais ainda, outros aspetos das suas vidas profissionais e pessoais não puderam ser abordados neste trabalho, dado às restrições temporais. No entanto, ficaria demasiado limitado se não referisse que as histórias de vida revelam também, por exemplo, as estratégias usadas pelas

professoras para lidar com os alunos e também a sua implicação efetiva no sucesso escolar destes.

Apesar deste estudo apresentar limitações, verificamos a adequabilidade e pertinência da metodologia adotada visto permitir estreitar relações com os sujeitos e desta forma aceder a uma mais rica informação que nos permitiu abordar o objeto de estudo de uma forma mais aprofundada.

Com este estudo exploratório pretendemos fazer emergir no panorama educativo pistas para a identificação e compreensão dos traços de uma identidade docente valorizada. Apesar da homogeneidade do grupo participante verificou-se a individualidade de cada sujeito, o que poderá indiciar que mais importante do que um aspeto específico será o meio pelo qual os diversos aspetos da identidade se imbricam.

Numa perspetiva futura, este estudo poderá ser subdividido, dando um maior ênfase a cada uma das categorias empíricas abordadas. Tem também a potencialidade de dar origem a uma investigação mais abrangente sobre a problemática estudada.

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel & Tavares, José (1987, 2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, Isabel, Freitas, Cândido Varela, Ponte, João Pedro, Alarcão, Jorge & Tavares, Maria José (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. Retirado em janeiro 30, 2012 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida, Mária Cristina (2007). *A Sombra da Matemática – Um contributo para a compreensão desta disciplina no 3.º Ciclo Liceal (1947-1974)*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Ardiles, Martha (2009). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. In José Ignacio Flores & David Herrera Pastor (Coords.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Bertaux, Daniel (1981) (org.) *Biography and Society*. Londres: Sage Publications

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, Antonio. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bourdieu, Pierre (1993). Compreender. In Pierre Bourdieu (coord.), *A Miséria do Mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.

Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Campos, Bártolo Paiva (2002). Papel dos Estudos de Pós-graduação e da Investigação em Educação na Formação de Professores em Portugal. *Revista Portuguesa de Formação de Professores, I.N.A.F.O.P.*, 1-8.

Canário, Rui (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação* (Puc- S. Paulo), 6, 9-27.

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capel, Susan (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39:2, 211-228.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carvalho, Rómulo (2008). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 31, (7-18). Retirado em fevereiro 17, 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso.

Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass.

Comissão Europeia (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Retirado em fevereiro 14, 2012 de http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf.

Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Cunha, Maria Isabel & Veiga, Ilma Passos (1999) (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

Denzin, Norman (1989). *Interpretative Biography*. London: Sage.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna S. (1998). Entering the field of qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 1-34). California: Sage Publications.

Derouet, Jean-Louis (1988). La profession de enseignantet comme montage composite. *Education Permanente*, n.º96, 61-71.

Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.

Erikson, Erik (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Esteves, Manuela (2007). Formação de professores: Das concepções às realidades. In Licínio C. Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006)* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Estrela, Maria T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI, n.º 1, 17-29.

Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie: Le méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens.

Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa & Mathias Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*: Lisboa: Monitor.

Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In José Ignacio Flores & David Herrera Pastor (Coords.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Foucault, Michel (1975). O corpo dos condenados. In Michel Foucault, *Vigiar e punir* (pp. 11-32). Petrópolis: Vozes.

Fuller, Frances & Bown, Oliver H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan. (ed.), *Teacher education*. (pp. 22-55) Chicago: National Society for the Study of Education - University of Chicago Press.

Gaspar, José (2008, maio 10). Professores querem contar. Jornal de Notícias. Retirado em dezembro 30, 2011 de http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1022366.

Giroux, Henry (1983). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, Ivor, & Hargreaves, Andy. (1996). *Teachers' professional lives*. Londres e Filadélfia: Falmer Press.

Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Gordon, Chad (1968). Self conceptions: Configurations of content. In Chad Gordon & Kenneth J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction: Classic and contemporary perspectives* (pp. 115-136). Nova Iorque: Wiley.

Grupo de Trabalho Indicadores de qualidade (2000). *Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário: Dezanove indicadores de qualidade*. Retirado em janeiro 30, 2012 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_pt.pdf.

Harding, Sandra (1993). *The science question in feminism*. Ithaca e Londres: Cornell University Press.

Hernández, Fernando (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In Ivor F. Goosdon (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro - EUB.

Huberman, Michael (1983). Ciclo de vida y enseñanza. In Ada Abraham (org.) *El enseñante es también una persona*. (pp. 41-51) Barcelona: Gedisa.

Iannaccone, Laurence (1963). Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher education. *Theory into practice*, 2: 73-80.

Jobert, Guy (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In Marguerite Altet, Léopold Paquay & Philippe Perrenoud (Orgs.), *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 221-232). Porto Alegre: Artmed.

Johnston, John M. & Ryan, Kevin (1983). Research on the beginning teacher: implications for teacher education. In Kenneth R. Howey, William E. Gardner (ed.) *The education of teachers* (pp. 136-161). New York: Longman.

Kramer, Sónia (1993). *Por entre pedras: A arma e o sonho na escola*. São Paulo: Ática

Lipiansky, Edmond Marc (1998). L'identité personnelle. In Jean-Claude Ruano Borbalan (Coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, le société*. (pp. 21-29) Paris: Sciences Humaines.

Lopes, Amélia (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 2, 35-52.

Lopes, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão impossível. *Investigar em educação*, 3, 59-127.

Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 3. Retirado em janeiro, 30, 2012 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>.

Martins, Marta (2011). *Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios educativos: Estudo exploratório no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

Mead, George H. (1982). *Espiritu, persona e sociedade. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Moita, Maria da Conceição (1992). Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Mónica, Maria Filomena (1996). *Os costumes em Portugal*. Lisboa: Público.

Nóvoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (1995). O passado e o futuro dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

O.C.D.E. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - Final report: Teachers matter*. Paris: OECD Publishing.

Perrenoud, Philippe (1998). *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor*. Retirado em dezembro, 30, 2011 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html.

Pineau, Gaston & Marie-Michele (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, les Editions Coopératives Albert Saint-Martin de Montréal.

P.I.S.A. (2003). Resultados do estudo internacional PISA 2003. Retirado em fevereiro 12, 2012 de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf.

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Manuel (2007). A questão dos professores: os processos de recrutamento e de construção da "profissão". In Amélia Lopes (Org.), *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 109-122). Porto: Edições Afrontamento.

Simões, Carlos M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Universidade de Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Tardif, Maurice, Lessard, Claude & Gauthier, Clermont (Org.) (s/d). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Editora.

Tomaz, Carlota Fernandes (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, Flávia (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, Flávia (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Vonk, Jennifer (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3, pp. 47-60.

Wodlinger, Michael G. (1990) April: a case study in the use of guided reflection. *The Alberta journal of educational research*, 36, 2: 115-132.

Zavalloni, Marisa & Louis-Guérin (1984). *Identité sociale et conscience - Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República* n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/279 de 24 de novembro de 1936. *Diário da República* n.º 301/36 – I Série. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto de 1988. *Diário da República* n.º 191/88 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro de 1989. *Diário da República* n.º 234/89 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. *Diário da República*, n.º 38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 352/86 de 8 de julho de 1986. *Diário da República* n.º 154/86 – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista biográfica (dimensões e exemplos de perguntas a fazer)

- Retrato
 - Idade;
 - Anos de docência;
 - Algumas situações críticas/momentos-chave para a carreira que queiram partilhar.

- Escola
 - Infância - memórias da escola primária;
 - Percurso académico até à formação profissional (profissionalização);
 - Influência da escola primária na escolha da profissão;
 - Influência de professores e colegas do magistério;
 - Qual a grande influência para determinar a carreira e o grupo de docência?
 - Cumpriram-se as expectativas de início de carreira?
 - Pessoas relevantes;
 - Acontecimentos relevantes.

- Formação profissional
 - Houve frequência de disciplinas pedagógicas durante o magistério (ou outro)?
 - Quais os aspetos teóricos mais colocados em prática pertinentes para a prática aquando do primeiro ano de ensino?
 - A formação recebida foi suficiente? O que poderia mudar?
 - Ano de estágio/primeira colocação.
 - Onde foi?
 - Aconteceu após a formação ou mais tarde?

- Como era o espaço?
 - Como eram os alunos?
 - Encantos e desencantos;
 - Relação com supervisor/a;
 - Incidentes críticos.
- Orientação de estágio
 - Como surgiu a oportunidade?
 - Fatores tidos em conta para a tomada de decisão;
 - O que mudou?
 - Como eram os alunos/professores?
 - Relação de supervisão;
 - Saberes mobilizados/construídos;
 - Trabalho colaborativo ou individual?
 - Formação contínua?
- Dia-a-dia na escola atual
 - Momento profissional atual (satisfação ou não, orientação ou não);
 - Relação com os pares;
 - Relação com os alunos;
 - Relações com a comunidade.

Anexo 2 - Questionário identificativo



Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação cuja temática é "A construção da identidade de professores orientadores".

Este projeto de investigação está a ser desenvolvido no âmbito do meu plano de formação enquanto mestranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Ficha de dados de identificação

Perfil da entrevistada

Data:/...../.....

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____

Data de ingresso na escola primária: _____

Escola frequentada: _____

Data de ingresso no liceu: _____

Liceu frequentado: _____

Data de ingresso na faculdade: _____

Curso frequentado: _____

Data da profissionalização: _____

Outro(s) tipo(s) de formação que tenha frequentado:

Data de inserção no mercado de trabalho: _____

Número de anos de serviço docente: _____

Obrigada pela colaboração!

Filipa Daniela Duarte
