

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

Filipa Duarte, Amélia Lopes e Fátima Pereira

1. Introdução

Nesta comunicação, pretendo concentrar-me nos percursos e nas subjetividades de três professoras do 3.º ciclo do ensino básico. O objetivo é identificar alguns fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada, no que diz respeito ao percurso académico até ao ingresso na faculdade e as próprias vivências na faculdade. A intenção é permitir que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas e ajudem a compreender melhor o mundo escolar.

Ao contribuir para a construção das três histórias de vida, existe a consciência de que as suas vidas são “vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns mas por isso extraordinariamente interessantes” (Stanley, 1992: 12). A intenção de recolher estas histórias de vida vai para além do mero recontar, antes dá-se importância a aspetos específicos que ajudam na percepção da identidade docente valorizada.

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 aos investigadores o papel de as compor, sem perda da sua complexidade. Cada vida é uma produção 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, demonstrando assim o cariz pessoal da metodologia adotada, ao vincular, entrelaçar e estreitar as nossas próprias histórias. 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 professoras orientadoras, remontando o nosso primeiro contacto a setembro de 2007. A relação com a Maria Teresa aconteceu pela admiração 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 a adoção 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. 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.

2. As histórias de vida e o método biográfico, algumas considerações

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. 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, aos recortes de vida do quotidiano (Hernández, 2004). 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 o contexto sócio-histórico, valorizando a narrativa em si e por si, como fonte de informação. Salva-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). 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.

Pretendeu-se perceber o percurso realizado pelas professoras entrevistadas para serem professoras. Potenciaram-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 e profissionalização. 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.

3. Cruzando conversas...

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.

4. ... descruzando ideias

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. 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.

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, conseqüentemente 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 inculcadas 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.

Professores magníficos, numa escola privada, que tinham connosco uma relação não estritamente de (...) professor mas ao mesmo tempo também de amigo, de conselheiro (...). (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.

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 (...).

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

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

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.

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.

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 (...).

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

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. 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, 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. (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, (...). (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, 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.

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.

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. 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.

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

5. Conclusão

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).

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. Tendo em conta as histórias de vida apresentadas, denota-se a importância dada pela família à escola onde os seus filhos seriam educados; apesar, de aspetos menos positivos, as três professoras reconhecem que foram os professores que tiveram que as influenciaram na profissão e ainda as influenciam.

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). 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.

Procurámos também aqui elucidar a relação entre o percurso académico, a formação inicial, a opção pela carreira docente e o sucesso nesta. 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.

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.

Referências bibliográficas

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

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

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.

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

- 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.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kramer, Sónia (1993). *Por entre pedras: A arma e o sonho na escola*. São Paulo: Ática
- 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>.
- 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.
- Simões, Carlos M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Universidade de Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Stanley, Liz (1992). *The auto/biographical - The theory and practice of feminist autobiography*. Manchester: Manchester University Press.