

Trajetórias profissionais de professores — casos de diplomados da ESELx

Clara Rolo

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
clararolo7@gmail.com

Cristina Loureiro

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
cristina@eselx.ipl.pt

Carolina Gonçalves

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
carolinag@eselx.ipl.pt

Resumo

Pretendemos com esta comunicação dar conta de um estudo que temos em desenvolvimento sobre trajetórias profissionais de professores diplomados pela ESELx, desde 1991, de todos os cursos, e que têm no mínimo 5 anos de profissão.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de matriz compreensiva, alicerçado em entrevistas biográficas e materializa-se na análise de um “corpus” documental de narrativas profissionais, que nos permitem conhecer como as *formas identitárias* que assumem concretizam a profissionalidade docente no quotidiano das escolas em que trabalham. A conceção teórica de *formas identitárias* é tributária dos contributos de Dubar e Demazière (1997), que as definem como o resultado da relação entre dois percursos de identificação profissional como uma relação entre os contextos e os percursos biográficos.

Ao privilegiarmos as narrativas biográficas, estamos a dar “a voz” a atores que, no quotidiano, assumem um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e ações através dos quais se manifesta a profissionalidade docente nos vários campos da ação prática: o campo pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural (Sacristan, 1991, Roldão, 2005, 2007).

A análise das entrevistas já realizadas até ao momento permite evidenciar um conjunto de respostas padrão comuns a todos os atores, devolvendo-nos assim um

olhar retrospectivo, crítico e reflexivo, sobre a sua formação inicial. O conhecimento das trajetórias profissionais de diplomados da ESELx remete-nos para uma reflexão sobre o projeto de formação que desenvolvemos, ao mesmo tempo que acentua a necessidade de estabelecer relações consistentes com os profissionais que *fazem* a profissão. Recuperar este tipo de ligações é, também, reconhecer o potencial destes profissionais e das suas trajetórias como elementos catalisadores do desenvolvimento da própria instituição.

Palavras chave — trajetórias profissionais, entrevista biográfica, profissionalidade docente

Teachers' professional trajectories - cases of graduates of ESELx

Abstract

We present a study, under development, about the professional careers of graduate teachers from ESELx, since 1991, from all courses, and who have at least 5 years of professional experience.

This is a qualitative study, with a comprehensive matrix, based on biographical interviews. It is materialized in the analysis of a "corpus" of professional documentary narratives that allow us to know how the assumed *identity forms* concretize the teaching profession in the everyday of the schools in which they work. The theoretical design of *identity forms* is tributary to contributions of Dubar and Demazière (1997), who define them as the result of the relationship between two routes of professional identity, as a relation between contexts and biographies.

By choosing the biographical narratives, we are giving "voice" to actors that, in everyday life, assume knowledge, attitudes, values and actions in their teaching profession which is manifested in the various fields of practical action: the educational field, the professional context and socio cultural context (Sacristan, 1991, Roland, 2005, 2007).

The analysis of interviews allows us to highlight a set of standard responses common to all actors, giving us a retrospective, critical and reflective look on their initial training. The knowledge of the professional careers of graduates of ESELx leads us to reflect on the training project that we have developed which accentuates the need to establish consistent relationships with those professionals. Recovering such connections is also recognizing the potential of these professionals and their trajectories as enablers of development of the institution.

Keywords - Professional trajectories, biographical interview, teacher professionalism

1. O estudo — motivações e objetivos

O trabalho que apresentamos, no âmbito de um projeto ainda em desenvolvimento, começou por uma motivação muito simples: visitar diplomados da ESE com os quais tínhamos mantido algum contacto ao longo do tempo e que tinham, no seu percurso profissional, alguma característica considerada marcante por nós. Duas ideias assinalam esta motivação: (i) a constituição da equipa de investigadores do projeto e a sua ligação a alguns destes diplomados. A equipa de investigadores inclui duas professoras da ESE há mais de vinte anos, elas próprias com um percurso profissional fortemente marcado pelo acompanhamento de estágios e por uma sólida ligação aos alunos e aos contextos profissionais; e (ii) a relação mantida com alguns destes alunos, ao longo de muitos anos, e com envolvimento grande no seu desenvolvimento profissional. Importa ainda registar a intenção de convocar, para este trabalho, diplomados que já tinham ultrapassado a fase de inserção profissional e nos quais identificávamos, ou tínhamos conhecimento, de algum aspecto a privilegiar e a destacar do ponto de vista profissional.

Desde o início, tínhamos presente que o conhecimento das manifestações da profissionalidade docente destes diplomados pela ESELx nos remeteria para uma reflexão sobre o projeto de formação que desenvolvemos. De acordo com a nossa motivação, definimos como grande objetivo para este estudo o conhecimento das manifestações de profissionalidade docente nos vários campos da ação prática em que a função de professor se exerce, bem como a caracterização dos percursos profissionais, entendendo-os como *trajetórias profissionais* (Dubar, 1999) na dupla aceção em que o autor as considera: *objetiva*, isto é, os lugares de posição, funções desempenhadas, certificações académicas e *subjectiva*, isto é, a significação e os sentidos que os indivíduos atribuem ao próprio percurso.

Investigar e estudar a profissão docente neste momento histórico em que Portugal atravessa uma profunda crise económica e social, com as instituições sociais e culturais fragilizadas e desacreditadas, é, de algum modo, audacioso, mas, também por isso, desafiador. Como refere, Nóvoa, (2009) *Dar voz a professores*, que no dia a dia constroem a profissão em tempos e espaços social e culturalmente diversos, é também contribuir para a dignificação de uma profissão, para o reconhecimento profissional de pessoas que resistem e persistem em fazer da escola um espaço de aprendizagem e de formação moral e ética. É, também “*assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico,*

adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo”(p.7). Trata-se de construir conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, de captar o sentido de uma profissão, ou seja, aquilo que está no cerne da identidade profissional docente.

2. O objeto de estudo — a profissionalidade docente e o conhecimento profissional

A profissão docente é o objeto de estudo deste trabalho. Como nos diz Sacristán (1991), as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. O que é ser professor na atualidade? Qual a especificidade da sua ação? Que princípios e fundamentos orientam a sua intervenção? Como encaram o seu desenvolvimento profissional? Quais as marcas da formação inicial na atividade que realizam?

Sacristán classifica a profissão docente como uma “semiprofissão” porque depende não só de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral, mas também de condições do posto de trabalho em particular. Assim, a prática profissional dos professores depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas pela classe profissional, por regulações organizacionais e, sobretudo, por decisões de política educativa em cada momento.

A especificidade da profissão de professor é uma construção histórico-social em permanente evolução, sendo a sua principal característica a ação de ensinar, independentemente do tempo histórico em que nos situemos. Em sentido geral, a atividade docente remete-nos frequentemente para o processo ensino-aprendizagem e muita da investigação realizada centra-se na ação didática, mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática visível, sendo necessário perceber outras dimensões da sua profissionalidade menos evidentes.

À educação referem-se ações muito diversas que influenciam as práticas de ensino numa sala de aula. Nesse sentido, Sacristán considera que a atividade profissional dos professores é influenciada por um conjunto de práticas, consideradas como um sistema de *práticas aninhadas*. Assim, as práticas pedagógicas e didáticas interiores à sala de aula, onde tem lugar a maior parte da atividade docente, são influenciadas por práticas de educação e ensino anteriores e paralelas à escolaridade, próprias de uma determinada sociedade ou cultura; pelas práticas estruturais do funcionamento do sistema educativo; pelas opções de política educativa; pelas práticas de índole organizativa das escolas; e ainda, fora do sistema educativo, pelas *práticas concorrentes*, como são por exemplo, as editoras de manuais escolares e outros materiais didáticos que influenciam, e muitas vezes, condicionam diretamente a atividade pedagógica dos professores.

Desta forma, torna-se clara a dependência dos professores relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho, dando origem a conflitos e dilemas, porque nem sempre as exigências exteriores coincidem com as suas interpretações pessoais. Portanto, a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como a ideia de que o seu trabalho é a reprodução acrítica de situações herdadas ou impostas. A profissionalidade docente só pode ser compreendida se considerarmos as restrições e condicionalismos que advêm do funcionamento burocrático das escolas, dado que são espaços socialmente organizados, anteriores à existência dos professores como atores sociais. Mas se isto é uma evidência, também é real que em todas as organizações sociais existem sempre margens para a expressão da individualidade profissional dos atores que as constituem, originando interpretações e comportamentos alternativos face às regulamentações normativas de uniformização das práticas. Assim, a profissionalidade docente deve ser compreendida na relação com os contextos em que se exerce, manifestando-se em diversos campos de ação: na sala de aula, na organização escola e no sistema social; e, igualmente, no desempenho de uma grande diversidade de funções: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades na escola, trabalho em parcerias, etc.

A conduta profissional de um professor pode assumir lógicas de simples adaptação às condições preestabelecidas e impostas pelos contextos, mas pode, igualmente, revestir-se de uma perspetiva crítica, intervindo nesses mesmos contextos, com base em decisões estratégicas. Esta conceção de profissionalidade docente alargada convoca um conhecimento profissional específico. Maria do Céu Roldão (2007, 2009) afirma que os professores são detentores de um saber profissional que se define como específico da função e que comporta um corpo de conhecimentos de natureza compósita e complexa, não sendo redutível ao conhecimento *do quê* nem de *como ensinar*. Não basta, portanto, só o conhecimento de conteúdo, nem tão pouco o conhecimento das teorias pedagógicas ou didáticas e da sua aplicação a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra aprendizagem por parte dos alunos a quem ensina.

A compreensão do “ofício de professor” põe em evidência discursos e práticas sobre a sua principal função, *ensinar*, cujo conceito está longe de ser consensual ou estático (Roldão, 2007). Como Shulman (1986, p.29) sublinhou, “*teaching is a beautifully ambiguous term*”. Esta ambiguidade do conceito tem raízes históricas e sociais, desde logo porque a atividade de ensinar se praticou muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado, associando-se à ideia de transmitir *um saber*, independente da sua natureza.

Se a concepção de ensinar, como sinónimo de transmitir um saber, assumiu significado e utilidade social em tempos distantes, quando o saber disponível era muito menor, na atualidade, em que se verifica o acesso alargado à informação e ao conhecimento global, tal concepção revela-se anacrónica e deixa de ser a marca distintiva da profissionalidade docente. Tal como é defendido por vários autores (Jonnaert & Vander Borght, 2002; Perrenoud, 1999; Roldão, 2005, 2007), a função de ensinar nos nossos dias exige clarificação, devendo ser entendida como a especificidade de *fazer aprender alguma coisa a alguém*. Desta forma, ensinar implica uma relação transitiva entre quem ensina e quem aprende e ainda entre o saber que se quer fazer aprender. Só quando a transação estabelecida entre quem ensina e quem aprende resulta em apropriação da informação e construção de conhecimento pelo aprendente, podemos falar da função de ensinar como atividade principal do professor, sob pena de, a não efetuar-se aprendizagem, a função de ensinar ser inexistente ou mesmo gratuita.

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente, como é referido por Roldão (2007a), resultam de uma constelação de saberes de vários tipos ligados ao ato de *ensinar*. Retomando a classificação analítica do conhecimento profissional proposta por Lee Shulman (1986), observamos que ele integra conhecimento: (i) *de conteúdo*, referindo-se aos conteúdos das matérias a ensinar; (ii) *do currículo*, referindo-se ao domínio específico de programas e materiais; (iii) *dos alunos* e suas características; (iv) *pedagógico geral*, referindo-se ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, conhecimentos transversais; (v) *pedagógico de conteúdo* sobre os modos de ensinar cada conteúdo, o conhecimento didático, (vi) *dos fins e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos; (vii) *dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidade e das culturas.

Significa, portanto, que este conjunto de saberes: *o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, com que finalidades, condições e recursos* resultam num conhecimento profissional de grande complexidade que está presente no quotidiano da atividade docente e que vulgarmente se designa como o *saber prático* dos professores. Este saber prático requer e implica *uma ação emancipatória* (Kemmis, Stephen & Smith, Tracey J. 2008), o *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública (Roldão 2005), ou, como refere Nóvoa (2009), *um compromisso social* inscrito num quadro de valores e princípios (inclusão social, diversidade cultural, etc.), que obriga a que realidade de quem faz a escola hoje vá para além da escola, isto é, *“comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente”*(p.12).

Em nenhuma circunstância, este *saber prático*, pode ser confundido com atividade rotineira e mecânica a que muitas vezes se associa o termo prático. A conceção clássica do *ofício de professor*, ainda hoje bastante difundida mesmo junto dos professores, apoia-se no entendimento de que o seu conhecimento profissional resulta de um conjunto de saberes adquiridos através da experiência, *saberes-fazer*, e que só ocasionalmente necessita de formalização. Corresponde a uma certa visão que considera a teoria e a prática como entidades separadas, cuja relação se traduz apenas em processos de aplicação. De acordo com esta perspectiva *praticista*, a atividade docente (a prática) resultaria do domínio e da aplicação de um repertório de técnicas, procedimentos, tarefas, etc. produzidos pela investigação educacional (os teóricos), aprendidas na formação inicial ou nos espaços de socialização profissional.

A vasta literatura produzida, a partir de investigação, aponta para um sentido contrário a esta visão racionalista e técnica da profissionalidade docente. Com efeito, as zonas de imprevisibilidade e incerteza, que caracterizam as situações educativas, de todos os tempos, mas particularmente as que decorrem da concretização de uma escola de massas, não são passíveis de ser analisadas segundo a ideia redutora de uma escola como um *sistema de reprodução da informação* (Canário, 1992). A perspectiva de um ensino uniformizado em que a homogeneização dos processos e produtos são o objetivo central e em que a ação dos professores se reduz à transmissão de saberes produzidos no exterior e a dos alunos, ao consumo acrítico desses mesmos saberes revela-se, atualmente, completamente desajustada.

A perspectiva que adotamos neste estudo implica construir um conhecimento que decorre de trajetórias pessoais sobre as formas de pensar e de trabalhar na escola, o que pressupõe a explicitação das justificações éticas, científicas e sociais que subjazem à ação educativa. Mais do que o *saber-fazer*, o *saber como fazer*, interessa-nos o *saber porque se faz*, isto é, conhecer os processos e os meios que sustentam e fundamentam a ação prática.

Como afirma Sacristan (1991), em educação não existem saberes-fazer desligados de implicações de valor, de consequências sociais, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite, de pressupostos sobre o funcionamento da natureza humana individual e de grupo. Para este autor, o ofício de quem ensina não pode ser visto somente como uma acumulação de “esquemas práticos”, entendidos como rotinas ou modos de fazer procedimentais enraizados na cultura profissional. Por detrás de cada sequência de esquemas práticos na condução da ação educativa existem “esquemas estratégicos”, entendidos como a ordem consciente da ação, como princípios reguladores a nível intelectual e prático, o que significa que “*uma prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação*” (p.82). Não é, portanto, só o domínio de procedimentos e técnicas didáticas, nem tão pouco a pura inspiração

criativa ou “artística” que fazem a especificidade do saber docente. Como salienta Roldão (2007), o domínio destas valências instrumental e criativa só se convertem em conhecimento profissional quando sobre elas se exercem capacidades de análise sustentadas em conhecimentos formalizados.

O desenvolvimento da profissionalidade docente e a especificidade do conhecimento profissional que lhe é inerente residem na relação dialética entre os elementos categoriais do conhecimento propostas por Shulman, mobilizados na ação prática e o questionamento sistemático dessa mesma ação. Este conhecimento constrói-se e exercita-se no quotidiano das práticas profissionais, sustentado por capacidades implícitas numa prática reflexiva, em processos mediados por sólidos saberes científicos e didáticos, e em situações dialógicas de mútua supervisão entre pares e investigadores. A não ser assim, corre-se o risco de banalização da expressão *o professor como prático reflexivo* e da própria conceção de reflexão, na medida em que tal exercício pode não passar da simples discussão e troca de opiniões realizadas no quotidiano dos professores, incapazes de avançar e produzir saltos qualitativos nas suas práticas, apesar do empenhamento e genuíno esforço com que o fazem.

De acordo com este quadro conceptual, entendemos os professores como profissionais analíticos e investigativos das suas práticas de ensino e, por isso, neste nosso estudo, procuramos conhecer e compreender, a partir das *narrativas contadas*, o seu papel no desenvolvimento da profissionalidade docente e na construção de conhecimento profissional.

3. Opções metodológicas — questões de investigação e entrevistas

Procurámos anteriormente enquadrar conceptualmente o objeto de estudo – a profissionalidade docente e o conhecimento profissional que lhe é inerente, as relações que mantêm entre si, as especificidades que os constituem e a sua construção dialética ao longo de um percurso profissional. A este processo de construção não são alheios os processos, as relações, as experiências de aprendizagem vividas na formação inicial que habilita para o exercício da profissão, nem fatores pessoais (disposições, expectativas, interesses, etc.), bem como os fatores contextuais, ligados à situação de trabalho. Trata-se, portanto, como refere (Dubar, 2012), de processos de socialização profissional que articulam permanentemente no tempo e no espaço situações e percursos, tarefas a realizar e perspetivas a seguir, relações com os outros e consigo (*self*). As atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, ou, no caso dos professores, produtoras de serviços úteis a outros. Elas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social e permitem àqueles que as realizam identificar-se pelo seu trabalho e serem por isso reconhecidos socialmente.

Estamos em presença de trajetórias socioprofissionais, reveladas pelas representações do universo profissional, produzidas pelos indivíduos através dos processos de inserção em múltiplos espaços sociais (escola, família, profissão, formação, etc.). Estas trajetórias dão-nos conta dos processos de construção de *identidades profissionais* (Dubar, 1990) como resultado de uma dupla transação: por um lado, entre o indivíduo e as instituições (o local de trabalho) e, por outro, entre o indivíduo confrontado com a mudança, com o seu passado e as suas aspirações e desejos de futuro. Esta investigação procura, assim, estudar os processos de construção da profissionalidade docente de diplomados pela ESELx, acedendo aos seus percursos profissionais num determinado tempo e aos modos como eles são contados.

Inspirando-nos em Dubar (1998) e Demazière (2011), enquadrámos metodologicamente o nosso objeto de estudo na análise de trajetórias individuais na dupla aceção em que os autores as consideram: objetivamente como a sequência de posições num ou mais campos da prática social (o posto de trabalho, estatuto socioprofissional, certificações, etc.) e subjetivamente como uma parte da sua "*história pessoal*" que dá conta das visões de si e do mundo, articuladas nos espaços significativos de investimento de si e em temporalidades consideradas.

De acordo com estas opções metodológicas, procuramos: (1) caracterizar as trajetórias objetivas no que refere ao tipo de licenciatura, anos de profissão e locais de trabalho e (2) compreender trajetórias subjetivas no que se refere a justificações, princípios e fundamentos das práticas profissionais e da função docente, os campos de ação em que se realizam, as relações com a formação em serviço e as marcas, significados e relações com a instituição de formação (ESELx) que os habilitou para a docência. Assim, definimos quatro grandes questões orientadoras de investigação:

Quais os princípios e fundamentos que orientam o desempenho profissional nos vários campos da ação prática (a sala de aula, a escola, o sistema social)?

Como se processou a inserção na profissão (dificuldades, apoios, influências)?

Como perspetivam o papel e as funções do professor na atualidade?

Como perspetivam o seu desenvolvimento profissional e quais as referências mantêm da sua passagem pela instituição de formação que os diplomou?

3.1. A entrevista biográfica

Dado que se trata de um estudo de natureza qualitativa, de matriz compreensiva, recorreremos à entrevista de inspiração biográfica, por considerarmos ser o melhor método para captar o discurso dos sujeitos do estudo, dado o papel central que este tipo de entrevista atribui aos sujeitos e ao estatuto epistemológico que é conferido à

subjetividade na produção de conhecimento sobre o social (Alves, 2007).

Este tipo de entrevista, como salienta a autora, é uma situação comunicacional, como que uma conversa, em que os sentidos são negociados, reforçados e questionados pelos interlocutores. Contar uma parte da sua *história* sobre um plano da vida – o plano profissional, constitui a representação de si que se dá a conhecer na trama como cada entrevistado organiza o discurso sobre o seu percurso. Implica escolher entre múltiplos acontecimentos que constituem uma parte da vida os que são mais significativos para conferirem veracidade à imagem de si que dão a conhecer. Silva (2007, p. 77), citando Demazière e Dubar (1999), define a entrevista biográfica de investigação como uma “narrativa ou conto”, consistindo na recordação de episódios, na sua interpretação e na articulação temporal do passado, presente e futuro, inserindo-os numa história com um sentido. E continua, afirmando que, numa entrevista de investigação biográfica, cada interveniente, com papéis distintos, utiliza a linguagem para mediar a troca de palavras e a produção da narrativa. O entrevistado faz uma reflexão retrospectiva e prospectiva do que é importante na própria vida, que os autores denominam por “travail sur soi”.

Poirier et al. (1995) consideram que este tipo de entrevistas, que têm por fim explorar uma parte da vida do narrador, não corresponde a *histórias de vida* em que se pede a um indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal. No caso particular do nosso trabalho, a entrevista é guiada e tem por fim explorar uma parte da vida do narrador, estando focalizada em situações vividas, em acontecimentos, em significações. A liberdade de palavra deve ser total para todos os casos, mas pode ser e deve ser controlada, o que significa que o *narrador* se pode exprimir sem constrangimentos ou restrições sobre todos os assuntos, da maneira que escolher, o que não obsta a que o entrevistador se assegure de que nenhum campo da memória será negligenciado.

O investigador tem à sua disposição um guião, previamente estabelecido que cumpre duas funções; a função de não deixar o narrador sair do campo da pesquisa e a função de precisão sobre a informação que o narrador não fornece espontaneamente. A entrevista tem, assim, a função de recolher o saber específico de que o narrador é portador pelo que o entrevistador deve ter a preocupação de recensear todas as informações em profundidade, salvaguardando a singularidade do discurso do entrevistado.

Desta forma, assumindo uma atitude de *escuta ativa*, constitui-se como parceiro do narrador, a pessoa que põe as perguntas que formam a trama da entrevista. A sua função não é o de simples auditor porque só a sua presença chega para o transformar em *narratório* (Poirier et al. 1995), em coprodutor da narrativa que é contada pelo narrador.

3.2. *A realização das entrevistas*

O aspeto central da recolha de dados para este estudo são os diplomados selecionados e as entrevistas realizadas. Por esta razão, é importante situar a seleção dos entrevistados, clarificando os critérios que presidiram a essa escolha, bem como algumas preocupações que estiveram presentes na concepção e realização das entrevistas.

Na nossa trajetória de formadoras de professores, desde o início da criação da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), muitos foram os diplomados que acompanhámos no seu percurso de formação inicial em diversas unidades curriculares dos planos de estudo e muito particularmente na supervisão das unidades curriculares de prática pedagógica, tanto no 1.º como no 2.º ciclo do ensino básico (1.º CEB, 2.º CEB). Com bastantes destes diplomados, agora profissionais, quer na escola pública, quer no ensino privado, desenvolvemos, ao longo destes anos, interações de variadíssimo tipo, desde simples relações pessoais e afetivas, a apoios a nível da formação contínua acreditada, acompanhamento de processos de formação académica, participação em associações socioprofissionais e até colaborações institucionais, nomeadamente como cooperantes da ESELx para as atividades de prática pedagógica. Muitos deles são professores de formação de variante de ensino com habilitação para trabalhar no 2.º CEB, mas que optaram pelo trabalho no 1.º CEB. É portanto natural o conhecimento que temos dos seus percursos profissionais, das referências sobre a qualidade da sua intervenção pedagógica que nos chegam quer por vias institucionais ligadas ao posto de trabalho, quer por vias informais.

O nosso interesse por este estudo começa com esta circunstância. Por isso, transformámos este interesse em objeto de investigação, enquadrando-o conceptualmente e definindo objetivos possíveis de realização, como anteriormente procurámos dar conta. Os critérios de seleção orientaram-se em duas ordens de razões: (1) objetivas – trabalho no 1.º CEB, mais de cinco anos na profissão, de todos os cursos de formação de professores da ESELx e (2) subjetivas - conhecimento de alguma marca de profissionalidade, identificação feita com base no conhecimento pessoal ou acompanhamento dos percursos destas pessoas, tanto em situações de formação informais, como em situações formais; ligação que mantiveram à ESE: colaborações pontuais; cooperação em estágios; participação em projetos de formação contínua; percurso académico relevante após a saída da ESE. Foram excluídos os diplomados que exercem ou tenham exercido funções docentes na ESE.

Considerámos, assim, na seleção dos entrevistados marcas relevantes das suas trajetórias profissionais das quais destacamos: o interesse no aprofundamento e atualização das práticas de ensino (trabalho com as crianças) reconhecido pelos pares e com eventual divulgação em espaços públicos e/ou em publicações da especialidade

reconhecidas; o envolvimento em cargos da gestão administrativa ou pedagógica nas escolas, por eleição ou por indicação de outros; o investimento na sua formação académica; lideranças ou envolvimento em projetos sociais e/ou educativos e ainda a participação/colaborações com organizações nacionais ou estrangeiras.

Logo na fase inicial do projeto foram identificados mais de vinte diplomados que poderiam ser convidados como informantes privilegiados deste projeto. Até ao momento realizámos treze entrevistas e estão agendadas outra série, tendo os convites já sido feitos com o mesmo objetivo.

O guião das entrevistas foi construído tendo em conta algumas categorias pré-definidas de acordo com os objetivos da investigação e o enquadramento teórico em que esta se inscreve. Quanto às questões integrantes no guião da entrevista, houve a preocupação de as formular de modo a proporcionar descrições interessantes das vivências dos entrevistados, capazes de recolher memórias e reflexões e, quem sabe, até provocadoras de novas reflexões.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da ESELx. Os entrevistados foram convidados a estar presentes através de um telefonema ou uma mensagem de *email*, recebendo, neste caso, um pequeno texto explicativo da razão do convite. Todas as entrevistas duraram pelo menos uma hora e, em alguns casos, hora e meia. As entrevistas foram gravadas em áudio, mas no fim de todas elas a conversa prolongou-se depois para aspetos mais pessoais, já sem o gravador ligado. Algumas vezes o gravador voltou a ser ligado e em muitos casos percebemos que muito tinha ficado por dizer.

Desde o início deste trabalho, estivemos conscientes dos efeitos de contaminação que este estudo acarretava e, portanto, da necessidade de salvaguardar a dimensão ética desta investigação. De facto, as pessoas foram escolhidas com base no conhecimento pessoal das suas práticas, nós próprias, sobretudo dois membros da equipa, fomos suas professoras e, por isso, temos as nossas próprias memórias do seu percurso de formação inicial. Esta duplicidade de papéis durante a realização da entrevista — as professoras e as investigadoras — forçou-nos a criar um distanciamento entre este duplo papel, pertencendo as primeiras ao mundo observado e as segundas ao mundo da investigação. De facto, enquanto professoras da instituição de formação destes diplomados, não estamos totalmente descomprometidas com este trabalho, de certa forma ele representa também a *história* da instituição a que pertencemos e o reconhecimento social da nossa função de formadoras. Como nos adverte Costa (1990, p.135), na pesquisa social muitas vezes o investigador torna-se interferente, o que segundo o autor não é *“simplesmente um obstáculo ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento”*. A questão não está em tentar evitar esta interferência, mas sim, tê-la em consideração, controlá-la e objetivá-la tanto quanto

possível. Por esta razão optámos por uma dupla ou tripla presença na realização das entrevistas, só duas das entrevistas foram realizadas por apenas uma das investigadoras.

Do ponto de vista do clima criado na entrevista, importa ressaltar que foi sempre muito caloroso e por isso facilitador da fluência. O guião estabelecido funcionou sempre como *guião*, com ligeiras adaptações relativamente ao perfil e/ou à história pessoal do entrevistado. Uma orientação uniforme que não tivesse em conta este aspeto poderia empobrecer os relatos ou mesmo torná-los desinteressante. Como afirma Pedrosa (2004), *“nenhuma conversa segue a cronologia das frases ditas, a não ser que não se queira saber nada sobre a pessoa de quem falamos”*. Esta foi uma preocupação presente em todas as entrevistas. Criar um contexto favorável à recapitulação de todo um percurso profissional, em alguns casos com mais de dez anos, e alimentar o mais possível esse pescar de memórias, procurando não influenciar o entrevistado.

A realização destas entrevistas constituiu um prazer enorme. À medida que íamos avançando no processo, aumentava o interesse e o gosto por fazê-las. A ideia inicial da investigação, que sempre nos tinha parecido promissora, ia-se revelando cada vez mais rica e estimulante. Fazer uma nova entrevista passou a ser quase um acontecimento. Por um lado, era o gosto de reencontrar alguém de quem gostávamos, de o trazer de novo à sua escola de formação e de ouvir *as suas histórias* profissionais. Por outro, o desafio de descobrir novas ideias nessas histórias, de identificar ligações entre elas, de confirmar aspetos comuns com as outras histórias anteriores, de identificar padrões. Também fomos percebendo o gosto dos entrevistados por estes momentos de recordação, mas também de reflexão. O prazer de voltarem à ESELx, onde todas as entrevistas foram feitas. E também o secreto desejo de alguns de voltar mais vezes, de poderem estar mais presentes na vida da instituição. Parece-nos que a expressão formulada por alguns *“Venho cá quando quiserem”* denota esse desejo.

Em todas as entrevistas fomos descobrindo a ligação que estes professores tinham à ESELx. Para alguns essa ligação tinha determinado a vinda, para fazer mestrados ou para participar em outro tipo de realizações. Para outros, a ligação estava patente na valorização da sua formação nesta escola, na importância desta vivência na sua vida profissional.

O contexto em que as entrevistas realizadas se enquadram e a nossa profissão de formadores e atores sociais, com capacidade real de intervenção, permite-nos dar a estas entrevistas uma outra dimensão. Não as encaramos como uma mera recolha de informação. Reconhecemos-lhes contributos transformadores na medida em que provocaram reflexões significativas. Conversámos longas horas após as entrevistas e passámos a integrar exemplos decorrentes destas entrevistas em várias instâncias da

nossa ação profissional, muito para além desta investigação. Várias ideias foram surgindo após a convocação destes diplomados. De certa forma reforçámos ou reestabelecemos uma ligação, e vamos com certeza voltar a convocar estes professores, porque percebemos que os laços destes profissionais à escola mãe podem ser reforçados e podem originar outro tipo de ligações. Por outro lado, as entrevistas permitiram identificar dimensões distintas entre estes profissionais, o que nos exigiu um aprofundamento teórico muito grande.

Todas as entrevistas foram transcritas com o apoio de um elemento exterior à equipa e ao ritmo com que eram realizadas. Deste modo pudemos todas ter conhecimento de todas as entrevistas e ir analisando-as à medida que avançávamos no processo de pesquisa e fundamentação teóricos.

4. Os dados recolhidos — análise das entrevistas

4.1. As trajetórias objetivas

Como dissemos anteriormente, o conhecimento parcial que possuíamos dos percursos profissionais de alguns diplomados da ESELx e que considerávamos relevante foi uma das motivações principais deste estudo. Contudo, as entrevistas realizadas permitem-nos agora ter uma ideia muito mais abrangente destas *trajetórias*, evidenciando os aspetos que consideramos relevantes para a compreensão das suas *trajetórias subjetivas*.

Analisando toda a informação recolhida, organizámo-la em subcategorias que destacamos: curso no qual foi obtido o diploma profissional; situação profissional em 2013; graus académicos; escolas ou ciclos em que trabalhou; cargos ocupados; formação contínua realizada; colaboração com a ESSE; intervenção na comunidade sócio profissional; visibilidade no espaço educativo alargado. Nestas importa clarificar o que contemplam. A frequência de ações de formação contínua inclui ações formais e ações informais. A colaboração com a ESE refere-se à colaboração como cooperante dos estágios. A intervenção na comunidade sócio profissional inclui a colaboração em associações profissionais ou outras organizações que intervêm na educação formal ou não formal, a participação em projetos, ligados à educação ou não, a atividade como pais em espaços escolares e a participação comunitária. Por visibilidade no espaço educativo alargado, entendemos a participação em encontros, nacionais ou internacionais, a apresentação de comunicações e a produção escrita publicada.

Esta categorização corresponde ao tratamento de toda a informação recolhida até ao momento, nem todos os entrevistados revelam evidências em todas as categorias, havendo aspetos que estão mais presentes e com uma incidência mais forte em alguns

do que em outros dos diplomados. Em alguns casos, para a mesma categoria são revelados vários aspectos de atuação.

Consideramos que esta forma de organização nos permite reforçar a ideia inicial que tínhamos relativamente à relevância dos seus percursos profissionais e, ao mesmo tempo, contribui para a análise e compreensão das suas *trajetórias subjetivas*. Em paralelo, a análise da categorização efetuada permite-nos também a clarificação do próprio conceito de trajetória individual, contemplando as dimensões objetiva e subjetiva propostas por Dubar e Demazière.

4.2. *Trajetoórias subjetivas*

Relativamente à dimensão subjetiva das trajetórias profissionais, a análise de conteúdo das treze entrevistas realizadas até ao momento induz uma organização possível da informação em quatro grandes categorias: *princípios e fundamentos da ação prática; relações com o desenvolvimento profissional; imagens e projeções do professor na atualidade; referências e memórias da formação inicial*. A primeira engloba informação que nos remete para os princípios que orientam a ação prática destes profissionais: as suas conceções de ensino e de aprendizagem, o respeito pelos valores de inclusão, a promoção da cidadania democrática, a aprendizagem em cooperação, o desenvolvimento da autonomia e a valorização dos contextos e das comunidades locais como pontos de partida para uma escola aberta e participada. Na categoria de *relações com o desenvolvimento* profissional, inclui-se a informação que dá conta das atitudes face aos modos como encaram a formação profissional contínua. Tornam-se aqui evidentes as preocupações de que a atividade prática de um professor exige processos de aprendizagem permanente e contextualizada a necessidades sentidas, quer ela seja organizada de modo informal no interior das escolas em que trabalham, quer em associações socioprofissionais, quer ainda recorrendo a instituições académicas que certifiquem com diplomas essa formação. Na terceira categoria, que designamos por *imagens e projeções do professor na atualidade* emerge a informação que dá conta dos modos como estes profissionais encaram o papel e a função da escola na atualidade e os grandes desafios que hoje se colocam aos professores. Por último, em *referências e memórias da formação inicial* ressaltam o significado e o sentido que representou para cada um este tempo e espaço de formação. Sob a forma de memórias, estão presentes no discurso espontâneo dos entrevistados, sem reservas, os pontos fortes da sua formação inicial, mas também as críticas, sugestões de melhoria dos planos de estudo e até ideias para futuras colaborações.

4.3. A voz dos professores — marcas e memórias da formação inicial

É sobre a última grande categoria identificada que iremos tecer algumas considerações. Na qualidade de formadores da ESELx, elas apontam e contribuem para uma reflexão sobre as intencionalidades e os processos de trabalho que orientam a formação que realizamos.

Assim, um dos grandes pontos fortes que se destacam no discurso destes professores, sob a forma de memórias, mas que o tempo amadureceu e tornou referência é a tomada de consciência das capacidades transversais que foram sendo desenvolvidas durante o tempo e o espaço da formação inicial. É assim que se tornam evidentes a presença de capacidades reflexivas, de espírito crítico, de abertura, de autonomia na tomada de decisões fundamentadas na profissão. É clara a rejeição de uma aprendizagem da profissão como se de um receituário técnico se tratasse, da importância da coerência dos processos vividos com as finalidades.

Vejamos, a título de exemplo, o modo como estas ideias transparecem nos discursos:

“(...) acho que a ESE acima de tudo deu-me essa visão mais abrangente da maneira de estar na profissão, mas também me deu espaços aqui para pensar sobre qual era o caminho que eu queria seguir como professor” (...) (AA).

“Acho que [A ESE] me preparou com segurança porque me deu a mim, como pessoa, a capacidade de procurar quando eu sentia dificuldades...” (H).

“(...) a formação tem um papel preponderante ao dizer que o seu papel é formar pessoas reflexivas, pessoas boas comunicadoras, pessoas que saibam liderar processos, ou pessoas que saibam seguir referências (...) isso tem que ser explícito na formação ...”. A mim foi preciso ser-me dito isso formalmente...” (A).

Outro aspeto igualmente referido pela maioria dos entrevistados é a relação educativa estabelecida entre formadores e formandos e do modo como esta relação isomórfica contribuiu para o desenvolvimento pessoal e depois revela pertinente na profissão.

“(...) houve aqui pessoas que me marcaram positivamente a nível de atitudes, da atitude de criar relação (...) como aluno-professor, acho que isso foi muito positivo (...) Acho que foi assim das coisas melhores que levei daqui para a prática, foi isso, foi a relação, foi muita coerência ao nível da prática, das cadeiras ligadas à pedagogia, à prática, aos estágios.(...)”. (F).

“Eu acho que minha formação pessoal (...) tem também muito a ver com o que aprendi aqui, de facto isso não tem a ver só com a parte do conhecimento ligado à parte académica (...) tem a ver também com a parte das relações (...) e essa construção foi feita à medida que os anos foram passando e deve ter a ver, provavelmente, com os professores que estiveram envolvidos (...) consigo ver

agora com algum distanciamento, que foram um pilar muito importante para o meu desenvolvimento profissional.” (H).

“(...) O que é importante, e eu acho que isso fizeram aqui comigo, é preparar o professor para estar disponível para aprender com os seus alunos”. (A).

Mas se estes exemplos de pontos fortes, como grandes aprendizagens marcam o discurso na generalidade dos nossos entrevistados, a instituição ESELx e os formadores não estão isentos de críticas, também reveladoras dos modos como, ao longo dos anos, nos posicionámos face às intencionalidades da formação, às dificuldades e constrangimentos conjunturais que marcaram este percurso, às incoerências e contradições vividas. Mas também estes pontos fracos, que agora à distância emergem, são sinais das preocupações e da nossa procura de soluções organizativas para a concretização de uma formação coerente com os princípios que defendemos.

Os próximos excertos discursivos documentam dificuldades, constrangimentos e contradições das situações de estágio, incoerências dos discursos dos professores *entre o que se diz que se deve fazer e o que realmente se faz*, da descoberta dos sentidos e das intencionalidades da formação.

“(...) os estágios e os cooperantes não terem nada a ver com esse caminho (...) nós estamos a ser avaliados (...) precisamos corresponder àquilo que a ESE pretende (...) por outro lado temos a cooperante, com quem nós estamos todos os dias, com quem nós temos de ter uma relação minimamente cordial e saudável, e que quer um caminho completamente diferente (...) que nos pressiona, depois diz, não, nada disto, isto é só teoria, isto é agora porque estão no estágio, esqueçam isso (...)”(AA).

“(...) fazíamos muitas vezes uma crítica aos professores aqui da ESE, (...) falavam e abordavam muitos conteúdos de várias cadeiras, que apontavam para maneiras inovadoras e ativas de preparar as aulas, de mobilizar as atitudes, etc., mas, depois, os próprios professores não conseguiam organizar a própria aula, de acordo com esses princípios que nos queriam inculcar ...”(F).

(...) “mas depois, no final do curso, no 4º ano, (...) senti mesmo, pela primeira vez os professores a quererem realmente dar o exemplo daquilo que falavam, em termos de trabalho cooperativo e de interdisciplinaridade ao fazerem uma equipa de tutoria ... nesse ano, por ter havido este tipo de coordenação, de articulação entre os professores, lembro-me de dizer: “pelo menos há aqui uma tentativa de pôr em prática aquilo que querem que nós ponhamos em prática no futuro.”(F).

5. Conclusão

Da análise das entrevistas realizadas e de acordo com as opções metodológicas que orientam este estudo, é possível concluir que as trajetórias objetivas e as trajetórias subjetivas se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Em rigor, os percursos profissionais destes professores não podem ser analisados linearmente, nem se iniciam com a entrada na formação inicial. Eles são influenciados por trajetórias anteriores à sua entrada na ESELx, nomeadamente as razões e motivações que determinaram a escolha da profissão de professor, experiências escolares anteriores, experiências de vida, etc. que conferem disponibilidades diferenciadas perante a formação, fazendo com que ao longo de quatro anos se focalizem em interesses distintos, atribuam às suas experiências significados diferentes e privilegiem respostas diferenciadas. Da mesma forma, também agora a sua profissionalidade docente é reveladora do cruzamento de todas estas influências e dos modos como se orientam *trajetórias objetivas* que, por sua vez, determinam e dão sentido a *trajetórias subjetivas*, num processo evolutivo de convergência destas duas dimensões. Como bem refere, Sacristán, (1991, p. 74)

“A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.”

Referências Bibliográficas

- Alves, N. (2007). *Inserção profissional e formas identitárias : percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, - Teses de Doutoramento. Consultado em [junho 2013] <http://hdl.handle.net/10451/3162>.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. Canário, R. (org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 57-85.
- Costa, A.F. (1990). A pesquisa de terreno em Sociologia. Santos Silva, A. Madureira Pinto, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento, 129-148.
- Demazière, D. (2011). L’entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 61-83. Consultado em [junho 2013]

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Dubar, C. (1988). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.

Dubar, C. (1991). *La Socialisation – Constrution des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização Profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367.

Jonnaert, Ph. e Vander Borgh, C. (2002). *Criar Condições para Aprender – o socioconstrutivismo na formação do professor*. S. Paulo: Artmed Editores.

Kemmis, Stephen & Smith, Tracey J. (2008). *Personal Praxis*. Stephen Kemmis & Tracey J. Smith (Eds). *Enabling praxis: Challenges for education*. 15-35. Rotterdam: Sense Publishers.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pedrosa, Inês (2004). *Anos Luz*. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Poirier, J. ; Clapier-Valladon, S,; Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Roldão, M. C. (2005) Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, 12(13).

Roldão, M. C.(2007). "Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva" . Conferência proferida no âmbito Presidência do Conselho da União Europeia. Lisboa, 2007.

Roldão, M. C.(2007a). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Sacristán, G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Nóvoa, A. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Silva, S. P. (2007). Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 69-82. Consultado em [Junho2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.