

CAPÍTULO 8

Sobre a possibilidade de identidades emancipatórias no 1.º CEB: análise da formação inicial nos períodos revolucionário e da normalização

Cristina Sousa e Amélia Lopes

Nas últimas décadas, a investigação sobre formação de professores com vista à melhoria das práticas profissionais docentes centrou-se sobretudo na formação contínua. Demonstrou-se, no entanto, pelo menos no ensino primário, que o efeito desta é, muitas vezes, precário, sobretudo por relação com o investimento realizado (Lopes, 2002). Neste contexto, procurámos debruçar-nos sobre os efeitos da formação inicial na transformação das práticas profissionais dos professores portugueses, considerando que ela pode fornecer na base posicionamentos que a formação contínua a custo fornece de forma abrangente.

Os professores do 1.º CEB, de forma geral, como se demonstra por exemplo em Machado (2003), desvalorizam o impacto da formação inicial nas suas práticas actuais, afirmando até, por vezes, que elas se construíram por oposição às expectativas criadas pela formação inicial. No entanto, os professores desse mesmo nível de ensino formados no período da década de 1970 posterior ao 25 de Abril de 1974, embora menosprezem o papel do currículo formal na sua formação inicial, transmitem, genericamente, uma visão muito positiva da experiência pessoal e colectiva nela vivida, a qual teria algo a ver com o carácter interveniente e transformador da sua identidade profissional ideal (Lopes *et al.*, 2004).

Este texto decorre de uma investigação de tipo exploratório realizada com o objectivo de estudar as possibilidades de criação, manutenção e desenvolvimento de identidades docentes emancipatórias no 1.º CEB, enquanto parte de um esforço de construção de uma escola democrática e plural. Para o efeito, procurámos caracterizar o currículo de formação inicial do curso de 1976/1979 (através de análise de documentos/vestigios e de revisão bibliográfica), conhecer as dimensões específicas das identidades profissionais de professores nele formados (através de narrativas biográficas) e, finalmente, relacionar um e outras.

No texto, começamos por explicitar o que entendemos por identidades emancipatórias. De seguida, caracterizamos o currículo de formação inicial, visto como cenário de desenvolvimento (Lopes *et al.*, 2004). Apresentamos depois os resultados da análise das narrativas biográficas. No final, exploramos a relação entre os resultados de uma e de outra via de trabalho, concluindo sobre o impacto de certas dimensões do currículo em certas características das identidades com ele forjadas.

1. EMANCIPAÇÃO E IDENTIDADES EMANCIPATÓRIAS

Segundo Afonso (2001: 223), a emancipação consiste em «alcançar a libertação de constrangimentos múltiplos de ordem psicológica, religiosa, material, cultural, económica, política». De acordo com o projecto moderno, a formação visa exactamente a emancipação individual e colectiva dos seres humanos, o que, diz Lopes (1999a: 54), é «um processo longo que resulta na capacidade de conceber projectos de acção em função do contexto e das possibilidades próprias».

O conceito de emancipação está associado ao pensamento da chamada Escola de Frankfurt e a autores como Gramsci e Giroux. Este último (*cit. in ibid.*: 232) associa emancipação e resistência afirmando: «a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador [...] a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão, para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social».

Paulo Freire é apontado como sendo, talvez, o mais digno representante das teorias críticas, fundamentalmente no que diz respeito às possibilidades emancipatórias que a educação/formação encerra. A sua reflexão aponta para um modo de fazer a formação que vai para além de um conjunto de procedimentos administrativos rotineiramente encadeados com o objectivo de pôr em prática algo que pouco irá para além do simples desfiar de condutas socialmente aceitáveis e/ou desejáveis. Estas condutas referem-se a um papel, ao papel de professor, do qual, muitas vezes, apenas fica a forma da acção, esvaziando-se completamente do seu conteúdo. É, então, desejada uma superação daquilo a que Paulo Freire chama «educação bancária», procurando-se que o «educando [seja] um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da acção do educador» (*ibid.*). A formação é compreendida, deste modo, como um tempo e um espaço de possibilidade, sobretudo a possibilidade de cumprir um «sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano» (*ibid.*).

Na construção das identidades profissionais é muito importante que os indivíduos sejam reconhecidos pelo seu trabalho, através da criação, nas organizações de trabalho, de um clima de convivalidade e cooperação. A cultura de trabalho deverá ser suficientemente aberta, permitindo que a socialização secundária aconteça, levando à formação de sujeitos capazes de se transformarem a si próprios e aos contextos dos quais fazem parte.

As práticas de reconhecimento necessitam de um sistema de comunicação particular e estão na origem de novas identidades colectivas, as quais nos dias de hoje têm modos de construção bem diferentes. Lopes (*ibid.*: 210-211), situando-se neste novo quadro e referindo-se a Maffesoli (1990), afirma que hoje à construção da identidade colectiva «corresponderia (uma) socialização entendida como “sensação colectiva”, algo que, baseado na atracção de sensibilidades, permite a integração num conjunto e transcende o indivíduo (eixo essencial da socialização) e que nada tem a ver com a “realização de um processo racional comum”». Assim, a liberdade e o dever individuais da modernidade dariam lugar a espaços de afectividade e de expressão de sensibilidades solidárias, através de uma linguagem comum, a qual estruturaria a

acção colectiva. Lopes (*ibid.*: 211) identifica duas vias para a construção de novas identidades colectivas:

[...] a visão democrática do acordo pelo menos ao nível local da situação, a razão comunicacional inerente ao debate e discussão em grupo de problemáticas inerentes à actividade de trabalho; e a identidade narrativa que, em Ricoeur (1990), é a visão ética de descoberta e de transformação do sentir e do agir das experiências relatadas: articulando estrutura e génese, mesmidade e ipseidade (Ricoeur, 1990), mas também consciência prática e consciência discursiva (Giddens, 1994), a narrativa é parte importante do processo de mudança pessoal inerente à construção identitária na lógica da subjectivação.

O processo de emancipação seria resultado destes dois tipos de transacção – uma para si e outra para os outros. No caso dos professores, o pequeno grupo de interacção e reflexão, porque ao mesmo tempo securizante e desafiante, constitui-se como um espaço privilegiado de ensaio das interacções que visam a transformação social. Como diz Lopes (*ibid.*: 213),

[...] a formação em pequeno grupo – como dispositivo electivo de formação no trabalho que articula cognições, afectos e interacções relativas ao vivido do trabalho – deve ser concebida como: «meio expectável médio» (Erikson, 1976); «espaço potencial» (futuro casulo protector fundado em rotinas criativas) (Giddens, 1994) que articula cognições e emoções, espaço (regiões) e tempo (rotinas); lugar de aprendizagem colectiva (de transformação de representações sociais) decorrente de rupturas feitas no ponto certo que permitem aos actores resolver problemas apropriando-se da recriação das suas culturas de trabalho ou dos seus sistemas de acção concreta (Crozier, 1978).

Mas também as estruturas institucionais flexíveis abertas à mudança e à inovação social poderão, elas próprias, ser produtoras de emancipação. De acordo com Dubar (1997), estas actuam de acordo com «esquemas de tipificação», os quais fornecem categorias de atribuição e de identificação e são «variáveis de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interacções e as temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajectórias» (*ibid.*: 110).

2. O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL

Após 48 anos de ditadura, Portugal é confrontado, no dia 25 de Abril de 1974, com um golpe de Estado militar que irá alterar completamente a vida do país, em termos políticos, económicos, sociais e culturais. Uma enorme onda de democracia parecia querer banhar os diferentes sectores da vida pública e privada. O povo, as classes trabalhadoras, a plebe portuguesa, que durante quase meio século se viram afastados de toda e qualquer possibilidade de se expressar, sentem-se agora incitados a participar. O período que decorre até ao denominado «contra-golpe» ou «golpe de palácio» de 25 de Novembro de 1975 é considerado um

[...] período de «abater muros», de criatividade, de múltiplas iniciativas, de desorganização institucional, de equilíbrios de força precários, período «quente» e agitado. Os trabalhadores exprimiam-se e intervinham por ondas, descobrindo novas solidariedades; os partidos e forças políticas de esquerda ocupavam postos no aparelho de Estado (Benavente, 1990: 32-33).

Das duas características que António Teodoro (1999: 34) considera marcantes deste processo revolucionário, destacamos «a existência de um forte movimento social popular, que impulsionou muitas das transformações verificadas na sociedade portuguesa», movimento que, com Petrella (*cit. in ibid.*: 35), Teodoro diz ter-se transformado «no motor endógeno de desenvolvimento».

Durante os meses de Abril e Maio de 1975, o Conselho de Directores-Gerais do então designado Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) aprova um programa específico para a educação enquadrado pelo Movimento das Forças Armadas (MFA). O objectivo principal era «a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares» (*cit. in* Teodoro, *ibid.*: 52). A democratização do ensino passa neste momento a ser uma prioridade, procurando, sobretudo, dar oportunidade de acesso às classes trabalhadoras e às populações rurais que durante muitos anos se tinham mantido afastadas da escola. A ideia de escola-comunidade estava subjacente ao programa aprovado pelo Conselho de Directores-Gerais do MEIC em Abril/Maio de 1975, uma vez que um dos seus objectivos era «fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar “corporativa” de professores e alunos» (*cit. in* Teodoro, *ibid.*: 53).

Mas este programa procurava ir ainda mais longe. Ele tinha a intenção de «combater, na própria instituição educativa, os efeitos socialmente penalizadores do insucesso escolar e de, na tradição sergiana, afirmar uma nova concepção do papel do professor» (Teodoro, *ibid.*: 54). Tratava-se de construir uma alternativa ao professor do antigo regime, «que se perguntava qual era o cacique a quem mais lhe convinha servir» (Fernandes, 1977: 136).

A nova equipa da Direcção-Geral do Ensino Básico atribuíu, agora, ao professor o papel de «cidadão pleno, o que lhe criava o dever da intervenção cívica consciente [...] O professor deveria ser, além de docente, na acepção verdadeira da palavra, um dinamizador cultural do seu meio.» (*ibid.*). Neste quadro, as Escolas do Magistério Primário tinham agora a responsabilidade da formação de professores, de modo a corresponder às expectativas que a revolução criara para o novo professor primário. Neste sentido, procurarão proceder a alterações profundas aos níveis do currículo, do corpo docente e, conseqüentemente, da sua organização e gestão.

3. OS CURRÍCULOS E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO

No ano lectivo de 1973/1974, as «únicas modificações importantes, ocorridas nas Escolas do Magistério Primário, para além das situações pontuais, foram a abolição da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação [...] e a supressão do Exame de Estado» (Fernandes, *ibid.*: 125).

No ano lectivo seguinte, devido à falta de um quadro legal que possibilitasse proceder a alterações profundas dos currículos, as Escolas socorreram-se do Decreto-Lei n.º 45587/67, de 10 de Março, o qual previa a realização de «experiências pedagógicas». Em consequência, algumas disciplinas foram suprimidas e outras substituídas.

A par destas alterações, procedeu-se a uma redefinição dos objectivos de cada disciplina, bem como à adopção de uma nova metodologia capaz de pôr em marcha as alterações perspectivadas. Para Manuel Matos (1978: 41-42), esta reformulação procurou responder às graves lacunas que a formação de professores primários apresentava, nomeadamente, a falta de um conhecimento holístico sobre o desenvolvimento infantil em contexto concreto. Com efeito, considera-se que o crescimento da criança não se dá no vazio, antes é acompanhado de um conjunto de condicionalismos geográficos, sociais, económicos e culturais.

Estas ideias (que hoje poderão parecer-nos muito básicas) constituíram a verdadeira «revolução», naquela época, nas Escolas do Magistério Primário. Para pô-las em prática, desenvolveu-se uma rede de acções de colaboração com professores primários em exercício, associações de pais, comissões de moradores, equipas de alfabetização, etc.

Foram substituídos os directores e foi alterado o quadro de pessoal docente. Cada professor era chamado a co-responsabilizar-se pelos alunos não só durante os tempos lectivos, mas também por outro tipo de actividades extra-escolares e informais. O trabalho extra-escolar era

[...] enunciado no currículo como actividade de natureza optativa, mas não explicitando formalmente, pelo que as escolas se comprometiam a organizá-lo do modo que melhor correspondesse às necessidades dos seus alunos[...]. Tais actividades tinham como pressuposto oferecer aos alunos oportunidades de contacto com crianças e com toda a realidade envolvente, sob as formas mais diversificadas: ou no âmbito das aulas das anexas, em regime de observação motivada, ou fora da atmosfera da classe, em actividades que permitissem às crianças a livre expressão das suas potencialidades, como por exemplo, prática desportiva, artes plásticas, leitura assistida, movimento e drama, teatro de fantoches, música e ainda actividades visando a educação cívica da criança, em estreita ligação com o prescrito na rubrica do Programa do Ensino Primário no que refere o estudo do meio físico e social. (Matos, *ibid.*: 42-43)

Este primeiro ano ficou marcado, sobretudo, pelo entusiasmo colocado na tarefa de renovação pedagógica e científica do Magistério Primário. Este entusiasmo era partilhado por professores e alunos.

No que se refere à organização, o número de alunos por turma foi fixado em 25. Procurava-se, por outro lado, que as escolas fossem mais do que centros de formação inicial de professores. Nelas, eram, também, realizados os cursos intensivos de regentes escolares e era dado apoio pedagógico e cultural aos professores da região.

As Escolas do Magistério caracterizam-se, nesta época, pelo dinamismo, pela democraticidade e pela energia construtora e transformadora. Manuel Matos (*ibid.*: 39) realça «a sua vida interior, entusiasta e buliçosa, onde a participação de todos os seus componentes, mais do que consentida, era vivamente estimulada».

No ano lectivo de 1975/1976, o curso passou a ser constituído por três anos, tendo-se, no entanto, mantido, como habilitação mínima de acesso, o curso geral secundário ou equivalente.

Uma outra inovação, nas Escolas do Magistério Primário, foi a institucionalização, no seu seio, do Magistério de Educação Infantil¹. O curso de educadores tinha o 1.º ano do plano de estudos em comum com o curso de professores primários; as «actividades de contacto» e os respectivos seminários eram, essencialmente, dirigidos às instituições pré-escolares. No 2.º ano já havia alguma diversificação curricular entre os dois cursos no que diz respeito à área psicopedagógica; e, no 3.º ano, os currículos eram já perfeitamente distintos e vocacionados, cada um deles, para a realidade da futura actuação profissional.

Segundo Cabral Pinto (1977: 50), as «actividades de contacto» tinham como objectivo permitir aos futuros professores contactar com diferentes meios logo no 1.º ano, a fim de terem uma perspectiva dos diferentes públicos com os quais iriam trabalhar no futuro. Segundo Rogério Fernandes (1977: 134), elas eram sobretudo de observação, pois «tratava-se de “descobrir a criança”, tanto no seu meio familiar como no interior da instituição». Os Seminários sobre temas optativos tinham como finalidade o esclarecimento teórico/científico das situações observadas nas Actividades de Contacto, representando «o momento mais elevado da interdisciplinaridade, porquanto, referidos à realidade que lhes subjazia, reclamavam a presença de várias achegas decorrentes das diferentes áreas disciplinares» (Matos, 1978: 39).

Com este plano de estudos, procurava-se, sobretudo, reconciliar a teoria com a prática, dois pólos de uma só realidade, a realidade escolar, que, durante muito tempo, estiveram «divorciados» na formação de professores. A leitura do real teria agora que obedecer a uma praxiologia com carácter unitário que permitisse reunir estes dois vocábulos.

O prolongamento das Actividades de Contacto era feito, mais tarde, nas Práticas Pedagógicas dos 2.º e 3.º anos; estas, para além da observação, já implicavam, também, trabalho, directo e efectivo, com os alunos.

As Práticas Pedagógicas decorriam em escolas anexas. As Disciplinas Optativas e a Intervenção Escolar deveriam ser organizadas pelos alunos e eram de criação livre, de modo a propiciar-lhes a «participação verídica na vida da escola.» (Fernandes, 1977: 135). Esta iniciativa visava, ainda, levar os alunos a desenvolver uma responsabilidade individual e colectiva, sendo capazes de assumir a gestão dos recursos materiais e humanos que lhes eram colocados à disposição. Foi, também, com base nestes novos valores que a avaliação dos alunos foi reformulada. Através dos critérios agora definidos, a avaliação deixa de ser vista como um fim da educação e passa a ser vista como um processo. A avaliação deixou de ser considerada apenas um momento na formação de professores para ser encarada como um processo contínuo e qualitativo.

No ano lectivo de 1976/1977, o curso de formação de professores primários estruturava-se em torno de três eixos: «Psicopedagógico, Científico e das Expressões», e contemplava, ainda, «Situações Interdisciplinares», «Disciplinas Optativas» e «Intervenção Escolar». Segundo Matos (1978: 40), foi concebida uma nova organização interdisciplinar «de modo a tornar mais coerente a articulação das áreas». Claramente, estava assumida a necessidade de se construir uma nova relação entre a teoria e a prática.

1. Segundo Cabral Pinto (1977: 49), o anterior regime tinha extinguido, no ano de 1937, o ensino infantil oficial.

A par destas mudanças que se iam operando nas Escolas do Magistério Primário, uma discussão acesa era mantida entre os partidos políticos quanto a esta nova dinâmica introduzida nas escolas e ao seu futuro. Quando, em 28 de Julho de 1976, o Partido Socialista tomou posse, uma das suas primeiras acções terá sido a suspensão da prorrogação por mais um ano do regime de experiências pedagógicas, tendo sido suspensos todos os professores recrutados ao abrigo deste regime. O mesmo governo

[...] saneia os homens progressistas das posições a que acederam depois do 25 de Abril por direito fundado na sua militância anti-fascista, ao mesmo tempo que reintegra agentes confessos do fascismo, elimina disciplinas e programas de conteúdo progressista ou suspende subsídios e projectos dirigidos à promoção cultural das classes trabalhadoras e à recuperação desportiva do povo português. (Cabral Pinto, 1977: 101)

Contudo, os estudantes não ficaram paralisados face a esta situação e, em Setembro do mesmo ano, «passaram a reunir e a debater em conjunto a situação, tendo aprovado variados textos, que remeteram às instâncias competentes, e deliberado sobre as atitudes que julgaram ser as mais convenientes e eficazes para a defesa da experiência desenvolvida por cada Escola ao longo de dois anos» (*ibid.*: 105).

No ano lectivo de 1976/1977, as aulas demorariam a começar. Os programas não foram alterados, mas foram-se publicando leis, por exemplo, no sentido de disciplinas como Coro, Viola, Flauta, Orquestra, Cinema, Fotografia e Basquetebol não serem incluídas nas disciplinas optativas, invocando-se que se tratava de disciplinas de valorização pessoal e não de valorização profissional. Estas deviam ser substituídas por matérias compensatórias do plano normal de estudos, tais como Agricultura, Pesca, Antropologia Cultural, Moral e Religião, etc.

4. AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS – PROCEDIMENTOS E SÍNTESE INTERPRETATIVA

Aqui, apresentamos a análise de narrativas biográficas elaboradas por oito professores (três homens e cinco mulheres) formados na Escola do Magistério do Porto no curso de 1976/1979. Os oito professores e professoras foram intencionalmente escolhidos e caracterizavam-se por terem boas recordações da formação inicial e uma relação actual empenhada com a Educação.

A análise dos discursos deu origem a um sistema categorial. Este é constituído por dimensões – as fases e momentos da vida –, categorias e subcategorias (Quadro 1).

QUADRO 1 – SISTEMA CATEGORIAL

Infância – pré escolar	1. Pessoas/espacos marcantes 2. Profissão no futuro
Escola primária	1. Professor/a primário/a 2. Ambiente de aprendizagem
Adolescência	1. Momentos/pessoas/espacos marcantes 2. Entrada para a EMPP
Jovem/adulto – EMPP	1. Currículo 1.1. Currículo formal 1.2. Currículo reflexivo 1.3. Currículo oculto 1.3.1. Clima de formação 1.3.2. Dimensão político-ideológica 1.3.3. Cultura de resistência 2. Aprendizagens realizadas 3. Expectativas/sonhos relativamente à futura profissão
Adulto/profissional	1. Características de um percurso
Hoje – reflexões	1. Contributos dos períodos revolucionário e de normalização na sua formação social e profissional 2. Contributos da formação de professores da EMPP na actual formação de professores

5. DA FAMÍLIA À ESCOLA DO MAGISTÉRIO

A maioria destes professores apresenta uma imagem positiva e securizante da sua família. Dos seus discursos é possível inferir que nas suas famílias as crianças são consideradas seres frágeis em desenvolvimento, que necessitam de apoio, protecção e afecto. A infância é assumida como um tempo de brincadeira e de alegria, mediada por algumas regras, que não parecem ser fruto de uma imposição irracional e cega. Mesmo perante as reprovações sofridas pelos três professores na adolescência, a família aparece sempre como um elemento compreensivo e, sobretudo, como fonte de reforço positivo das suas capacidades intelectuais com vista à prossecução dos estudos.

Da análise das narrativas depreende-se que, na escola, pelo contrário, persiste a ideia de criança como «adulto em miniatura». Ao aluno era exigido uma cultura de classe média, professar a religião católica, um comportamento exemplar e trabalho árduo. O/a professor/a comportava-se como o/a mestre por excelência, o/a senhor/a dos seus servos. Nas narrativas adivinha-se a percepção de um exercício de poder absolutista, quase despótico. A violência é o elemento comum a todas as histórias: violência simbólica, como a define Bourdieu (1989), mas também violência física.

O espaço escolar primário e o tempo lá despendido têm para os/as nossos/as entrevistados/as uma conotação ambivalente. Por um lado, a escola, e especialmente a pessoa do/a professor/a primário/a aparece com uma conotação quase sempre negativa; por outro, as aprendizagens, em contexto formal e informal, permitem considerar esse tempo um tempo feliz.

Na adolescência, a violência da escola e dos/as professores/as parece ser, essencialmente, uma violência simbólica, à qual os alunos conseguem resistir através de algumas estratégias de sobrevivência. O currículo, os seus conteúdos e metodologias aparecem como *puzzles* que é necessário construir estrategicamente. Uma das estratégias é a resistência passiva ao instituído: procurava-se sobreviver sem provocar «grandes ondas». O regime político vigente exigia-o e a sociedade aconselhava-o. Mas nenhum destes jovens se apresenta como possuindo qualquer consciência política nesta fase da vida.

A revolução de 25 de Abril representa, para muitos/as destes/as professores/as, a «pedrada no charco» das suas convicções sociais e políticas. Não porque até aqui tivessem sido de algum modo correligionários do regime, mas porque não se opunham a ele, pois nem percebiam a sua dimensão. Toda a vida tinham vivido sob um regime ditatorial, a comunicação e o esclarecimento de ideias eram inexistentes, a sua tenra idade e o facto de necessitarem de ir sobrevivendo no contexto escolar não facilitaram as suas reflexões sociopolíticas. Uma realidade, para além da que lhe era dada, era inimaginável, dada a sua socialização primária. Com o 25 de Abril, começam a formar-se as suas convicções sociais e políticas, alguns têm mesmo uma intervenção activa ao nível político ou cultural.

O relógio sociobiológico não se compadecia com este novo tempo político e a urgência de escolher um percurso profissional assomava-se cada vez mais. Foram diversos os factores subjacentes à escolha do Magistério Primário: as dificuldades e os obstáculos que os percursos escolares foram levantando, no sentido de restringir algumas hipóteses de carreira, a par de um conjunto de outros factores, tais como a necessidade de independência financeira a curto prazo, a ausência de possibilidades económicas para seguir o curso desejado, a fuga ao serviço cívico e o clima revolucionário da época associado a informações sobre a experiência pedagógica. Através do curso e da sua acção enquanto docentes, sonhavam mudar o mundo, tornando-o um local onde existisse democracia, liberdade, justiça social e igualdade de oportunidades. As crianças seriam o alvo preferencial da sua acção e seria através delas que estes objectivos se tornariam uma realidade; como dizia uma professora, o sonho era «mudar o mundo, salvar as crianças».

6. NA ESCOLA: O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO COMO CURRÍCULO

Para os/as professores/as, muito mais importante do que os conteúdos, os métodos e as técnicas pedagógico-didácticas aprendidas foi o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre as questões curriculares, sociais e políticas. Tal aconteceu, depreende-se dos discursos, devido ao clima de participação e de resistência à normalização, à possibilidade de contactarem com colegas que tinham vivido o regime das experiências pedagógicas e que os «incentivavam» a resistir, a professores que lhes possibilitaram uma formação assente numa razão comunicacional (destacando-se aqui o Professor Gomes Bento) e, por último, à sua participação em associações de estudantes e às actividades de índole cultural e artística que desenvolveram.

A marca deixada em cada um deles terá sido profunda, não tanto através dos conteúdos teóricos, mas sobretudo através das vivências proporcionadas. A vivência da liberdade e da participação democrática, aliadas ao desenvolvimento teórico e prático das questões, foi a grande aprendizagem, que provocou verdadeiras conversões.

Deste modo, a socialização secundária dos indivíduos parece estar em ruptura com, pelo menos, alguns dos aspectos da socialização primária, nomeadamente o conceito de aluno nas diferentes escolas por onde passaram até à entrada na EMPP, o conceito de criança/aluno do ensino primário e, fundamentalmente, os valores que o regime salazarista preconizava. Decorrerá, eventualmente, deste facto a importância fundamental que estes professores e professoras atribuem ao tempo histórico em que decorreu a sua formação. Este ter-lhes-á proporcionado negociar a autonomia e a emancipação pessoal e social: através do pequeno grupo de trabalho, do ambiente da escola, mas também das estruturas institucionais mais amplas, as quais se encontravam mais flexíveis e, por isso, mais abertas à mudança e à inovação social.

7. PERCURSO PROFISSIONAL: ENTRE O «SONHO» POR CONCRETIZAR E A REALIDADE

Para estes professores, a entrada na profissão correspondeu, genericamente, ao desabar das expectativas e dos sonhos que a formação tinha fomentado. A falta de apoio do grupo de colegas e de amigos, em contexto profissional (porque nos contextos pessoais este continuou a existir), fazia com que cada um estivesse agora sozinho, perante uma realidade diferente e muitas vezes agreste. Os contextos de trabalho eram, na maioria dos casos, pouco acolhedores, denotando-se uma falta de entreajuda entre os docentes que, muitas vezes, suspeitavam e condenavam mesmo os modos de agir destes/as novos/as professores/as.

A dimensão pessoal das suas vidas é relegada para um plano secundário – as escolas onde leccionam situam-se, normalmente, a centenas de quilómetros de suas casas, as condições de habitabilidade são precárias, a mudança de escola é constante, os filhos têm que ser deixados aos cuidados de outros. Neste sentido, durante o tempo que conseguem resistir ao atrofiar dos sonhos profissionais, à solidão, à estagnação pedagógica que a falta de inovação dos contextos educativos provocava, ao esvaziamento da «esfera pessoal», o trabalho centrado no sucesso escolar dos alunos e o prosseguimento dos seus estudos parecem ser as únicas formas de lidar com a situação.

Durante alguns anos, a maioria resistiu às incompatibilidades entre o sonho vivido na EMPP e a realidade que lhes parecia (e era!) esmagadora. Mas, depois, outras opções profissionais se impuseram (uma das pessoas vem resistindo até hoje, mas com a mágoa de no «tempo certo» não ter feito outras opções profissionais), mas, curiosamente, sempre no campo da educação e, a maior parte das vezes, da educação primária.

A mudança profissional não foi uma ruptura, mas uma forma de continuar a abraçar o sonho que sonharam. Nos novos contextos de trabalho perseguem estratégias de emancipação pessoal, social e profissional, capazes de criar inovação institucional e social real. Como os próprios admitem, as suas novas ocupações têm-lhes permitido promover a inovação social sem, no entanto, subjugarem a sua identidade pessoal ao colectivo.

O afecto nas relações sociais e profissionais, o reconhecimento por parte dos outros com quem trabalham, o poder que detêm nas relações profissionais – que lhes permite continuar a negociar com o colectivo o objectivo de perseguir o seu sonho – são de extrema importância na construção da sua identidade profissional, no acesso ao prazer através do trabalho e, por conseguinte, na emancipação pessoal e colectiva.

8. CONCLUSÃO

Em síntese, este nosso trabalho revela que a formação inicial dos(as) professores(as) formados(as) entre 1976 e 1979, sobretudo através do que chamamos currículo oculto, terá sido decisiva na sua construção identitária e que esta lhes terá permitido continuar a acreditar no poder da educação para a emancipação pessoal e social dos indivíduos. Com efeito, a análise dá-nos a ver o envolvimento activo de um punhado de professores que, de formas diversas, tem procurado construir as suas identidades profissionais com base naquilo que de mais importante a sua formação inicial lhes «ensinou» e a sua reflexão enquanto profissionais da educação lhes proporcionou: viver democraticamente a ética escolar, trabalhar e reflectir em grupo, desenvolver formas de convivialidade profissional baseadas na amizade, fazer do ensino-aprendizagem uma festa, desenvolver uma atitude de investigação em relação à educação e à profissão docente.

Mas o que este estudo nos permite também concluir é que estas identidades emancipatórias para se realizarem necessitaram, genericamente, de abandonar o nível de ensino para que foram cativados pela formação inicial. No ensino primário, sentiram-se impossibilitados de realizar o seu sonho, na medida em que as estruturas organizacionais desse nível de ensino eram, na época pelo menos, mais fortes do que a sua vontade. Ironicamente, a alternativa terá sido sair do sonho para o conseguir realizar.

Será, por isso, necessário, se acreditamos efectivamente nas qualidades emancipatórias das identidades profissionais, criar nos contextos de trabalho as condições estruturais que permitam aos professores continuar a perseguir a dimensão emancipatória que a educação encerra.