

CAPÍTULO 12

A identidade do 1.º CEB

Amélia Lopes

Os estudos sobre o *stress* profissional dos professores ou mal-estar docente (onde se incluem também os estudos sobre a ansiedade e o *self* profissional) têm origem na constatação de que, agora, os professores, quando recorrem ao médico, o fazem sobretudo por problemas de ordem psicológica e menos por problemas de ordem orgânica. A incerteza em relação aos novos modos de ensinar, conjugada com a inoperância dos antigos, está na origem do *stress* ou do mal-estar, que tem por consequência maior a adopção, por parte da maioria dos professores que se mantêm na profissão, de modos de realização do exercício profissional de carácter defensivo. A este fenómeno Esteve (1984) chama, de forma elucidativa, «inibição elegante», dado que neste processo se transmite para o exterior uma imagem de normalidade, sem que lhe corresponda uma verdadeira adesão interior. Correspondendo a uma estratégia de *coping* que permite resistir ao *stress*, a «inibição elegante» traduz-se, no entanto, numa prática profissional apenas de sobrevivência.

Notado também em professores portugueses de outros níveis de ensino¹, este modo de confronto da realidade caracteriza particularmente os modos de exercício profissional no 1.º CEB. Num estudo que realizámos sobre o *self* profissional (Lopes, 1993; 2002), cujos dados foram recolhidos durante o ano de 1990 com a Matriz Interpessoal do Self Profissional do Professor (Abraham, 1984a), constatámos que estes professores (mais adequado seria dizer, estas professoras) se apresentavam com uma imagem de «perfeição ilusória», a que correspondia a negação dos problemas, através de intensos mecanismos de projecção e racionalização. Verificámos, também, que as autoridades escolares eram, ainda, as principais fontes de reconhecimento, que estes professores não assumiam o conflito em relação à estrutura hierárquica do ensino e que possuíam baixa consciência da necessidade de mudança de si e dos outros com vista à realização profissional.

Com origem numa história pesada de subjugação aos poderes políticos e científicos, nomeadamente através da formação inicial, este modo de viver a profissão é o principal obstáculo à mudança no 1.º CEB. Neste texto, recorrendo a estudos realizados pela autora no domí-

1. Jesus e Pereira (1994) verificam que os professores do 3.º CEB usam mais estratégias de controlo e de escape que estratégias de acção e cognição para fazer frente ao *stress*.

nio da construção da identidade dos professores do 1.º CEB e tendo consciência das particularidades deste nível de ensino², discorre-se sobre três dimensões de reflexão que consideramos fundamentais para a compreensão do estado actual da profissionalidade do 1.º CEB.

1. UMA HISTÓRIA DE DOMÍNIO E SUBJUGAÇÃO

A situação que descrevemos no que diz respeito aos professores do 1.º CEB explica-se historicamente. O trabalho de António Nóvoa (1987) sobre a profissionalização da actividade docente demonstra como a profissão de professor primário se tornou nas duas primeiras décadas do séc. XX profundamente respeitada e prestigiada, mas também que a história dos professores primários portugueses é uma história de subjugação e domínio. Se a estatização da profissão significou, de início, a libertação dos professores da dependência de caciques locais, depois de confirmada tornou-se – por razões ligadas à visão do mundo da época e também à hegemonia que as forças conservadoras, no domínio da organização da educação e da cultura, sempre acabaram por ter na sociedade portuguesa – uma fonte de subordinação. A relação de proximidade entre o professor primário e o povo, o carácter rudimentar dos saberes da escola primária e o modo de organização do trabalho pedagógico adoptado (monodocência) tiveram aí um papel fundamental, na medida em que resultaram na importância da função moralizadora no ensino primário em detrimento da sua função instrutora. Como afirmámos num outro lugar, a profissão de professor primário torna-se, assim, uma profissão «moralmente saturada, saturação que serve a sua [dos professores] subordinação e que é condição de produção/reprodução de um tipo concreto de sociedade» (Lopes, 2000: 50). Por isso, sempre se prescreveu aos professores um saber «quanto baste», quer através da manutenção de salários baixos e do tipo de recrutamento por eles assegurado, quer através da impermeabilidade entre saberes científicos e saberes pedagógicos.

Mas o Estado Novo marcará de forma determinante o ensino primário português e as suas possibilidades num futuro próximo. São as seguintes as medidas tomadas pelo Estado Novo em relação à «Escola Primária» (Benavente, 1990: 52-53): dissolução das escolas móveis que tinham por objectivo eliminar o analfabetismo; abolição da co-educação; encerramento de todas as escolas primárias frequentadas por menos de 40 a 50 crianças (1931); proibição da frequência da escola a alunos com mais de três reprovações (1932); criação dos postos escolares, onde ensinam regentes escolares (1931); anulação do princípio da gratuitidade escolar (Constituição de 1933); obrigação de uso de livros únicos, profundamente marcados ideologicamente.

A escola graduada retrocede, através da «contenção da expansão escolar, [do] esvaziamento curricular da escola primária e [da] criação e difusão dos “postos escolares”» (Barroso, 1995: 114-115). Nas leis de 1936 afirma-se que

2. A sua história de mais de dois séculos como única escolaridade obrigatória, o espírito de conformismo (ou pelo menos de contenção do potencial subversivo que poderia transportar) que sempre o rodeou, com implicações na desprofissionalização dos seus professores (ou das suas professoras), o «esquecimento» a que foi votado pela Reforma do Sistema Educativo e o modo de trabalho pedagógico que lhe tem sido próprio, entre outros.

[o] ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar a ler, escrever e contar e exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. [...] O problema da educação popular só pode ser resolvido [...] por meio da maior difusão dos postos escolares, forma embrionária da escola elementar (*ibid.*: 115).

Os professores eram essenciais à eficácia da ideologia do regime. Tomam-se, por isso, medidas que assegurem o objectivo central de fazer dos professores agentes ideológicos do Estado. É com Carneiro Pacheco (1936) que a repressão legislativa sobre os professores atingirá o seu auge. Entre outros, essa legislação

proíbe as professoras primárias de se maquiilharem, mas também exige que peçam autorização ao Ministério para casar, sendo esta permissão apenas deferida mediante determinadas condições, nomeadamente: quando «o potencial esposo» tivesse «um bom comportamento moral e civil» e «provasse dispor de meios de subsistência [...] consentâneos com o vencimento de uma professora» (Stoer, 1985: 63).

As associações autónomas de professores foram proibidas e foram tomadas medidas relativas aos salários e à formação (inicial), dois aspectos, como já referimos, sempre utilizados para reduzir as margens de liberdade ou de poder dos professores: o salário baixo (em 1935 os professores primários eram equiparados às dactilógrafas e contínuos), assegurando o recrutamento nas camadas mais humildes da população ou (se tivermos em conta a medida de Carneiro Pacheco sobre o casamento das professoras) minando expectativas de papel ambiciosas; e a falta de qualidade na formação (aos níveis cultural e profissional), evitando a emergência desse tipo de expectativas.

O mesmo pacote legislativo acima referido encerra as Escolas do Magistério Primário, considerando que «um plano de estudos para professores do ensino primário centrado em “objectivos pedagógicos” é um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência» (Stoer, 1985: 63). As escolas reabrirão em 1942. O corpo docente é constituído pelos mais fervorosos apoiantes do regime; o curso é limitado a dois anos e o currículo, que se manterá até 1974, transforma-se numa «miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar a ler e a fazer contas» (Mónica, 1978, *cit. in* Stoer, *ibid.*).

Como afirma Benavente (1990), por razões ligadas simultaneamente à origem de classe, à formação inicial, às condições de trabalho e ao estatuto profissional e social, o nível cultural e profissional dos professores tornou-se, ao longo do Estado Novo, cada vez mais fraco. O estado do corpo docente primário no fim do Estado Novo é assim caracterizado pela mesma autora (*ibid.*: 261):

mulheres vindas da pequena burguesia, que conheceram um processo de ascensão social individual através da formação escolar, mulheres das pequenas vilas e aldeias, que interiorizaram os valores da ideologia dominante, com a qual mantinham uma relação ambígua (de desejo e rejeição), mulheres individualistas e sem práticas sociais colectivas de solidariedade e de cooperação.

Para elas, acrescenta a autora, o 25 de Abril será mais uma ruptura ameaçadora que uma libertação.

2. UMA PROFISSÃO DE MULHERES

Em 1815, mediante petição de três professoras, são criadas em Lisboa escolas para raparigas. Para essas escolas, são nomeadas 18 mestras régias de leitura e escrita. Mas será necessário esperar até à Reforma de 1870 para que as escolas para raparigas se integrem no conjunto das escolas públicas, em pé de igualdade; em 1878, o ordenado das professoras será igualizado ao dos homens. Estas professoras ensinarão primeiro apenas raparigas, depois classes mistas (existentes desde 1881) e, finalmente, no século XX, ensinarão também rapazes. Esta progressiva conquista da escola pública (e da educação de rapazes) por parte das mulheres, tendo-se debatido, desde o início, com fortes resistências de vários sectores da sociedade e dos próprios professores homens, resultará numa franca feminização do corpo docente.

A feminização da profissão docente em Portugal, que atingiu a sua máxima expressão no período anterior à República, corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos económicos (a necessidade de expansão da escola pública com contenção de gastos), da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres (Araújo, 2000).

A ideologia do maternalismo, segundo a qual as mulheres são as melhores educadoras de crianças, marcará, na base, o universo cultural das professoras do ensino primário, mas é pouco visível nas formas típicas de exercício da actividade herdadas do Estado Novo. O regime autoritário imporá na escola uma ideologia «militarista» em tudo oposta a essa ideologia. Aliás, a escola, a sua organização, o seu currículo foram sempre (e ainda são), antes e depois do maternalismo, sobretudo «masculinos», tal como frisa Tadeu da Silva (1995). Mas as subjectividades das professoras não deixarão de ser tocadas, consoante os casos, pela oposição entre expectativas e força de imposição da realidade.

Um estudo que realizámos sobre a identidade social de professoras do ensino primário português (Lopes, 1993; 2001b), utilizando o Inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984), permite-nos, por um lado, verificar o tipo de impacto da legislação do Estado Novo na subjectividade das mulheres professoras e, por outro lado, discernir sobre o modo como a ideologia do maternalismo inspira, actualmente, as expectativas de papel das professoras.

As informações recolhidas (durante o ano de 1990), no que diz respeito à pertença de género, permitem-nos afirmar que a maioria das professoras define a sua identidade de género em função das suas relações familiares. O modelo ideal aí apresentado corresponde ao estereótipo de «fada do lar»: a mulher sente orgulho em ser mais responsável pela educação dos filhos do que os homens e em «sacrificar-se» em nome do bem-estar «dos seus» e da criação de um bom ambiente familiar. Não prescinde das tarefas e das compensações inerentes a esse estereótipo, por razões em que o pessoal e o social se confundem. Sentindo a sobrecarga, as mulheres adoptam estratégias para a confrontar que raramente põem em causa a divisão desigual do trabalho familiar; o estereótipo acima referido parece dificultar-lhes o assumir do conflito ou até a sua identificação.

Entretanto, culpabilizam-se e acusam-se pelo modo passivo e pouco inovador como desempenham o seu trabalho (sobretudo «as mais velhas») e enfatizam nesse desempenho as características positivas também enfatizadas nas relações com os filhos, ao mesmo tempo que valorizam nos homens o modo activo e inovador como desempenham o seu trabalho. Se dos homens se espera ambição e prestígio pelo trabalho, às mulheres recomenda-se um sucesso moderado.

Apesar do carácter diverso e mutável da estrutura social, que acentua nos professores a mudança como ideal, a representação social relativamente ao ensino de crianças pequenas parece manter no seu núcleo uma definição tradicional de saber, a única capaz de estabelecer coerências com outras representações que persistem (Gilly, 1989). Mas, se a definição tradicional de saber ocupa ainda o núcleo da representação social do ensino de crianças pequenas, outros elementos dessa representação, ligados à relação com as crianças, encontram-se em modificação ou já modificados. De facto, o modo socioafectivo como agora se definem as relações com as crianças releva de uma definição do professor enquanto pessoa que se distancia daquela que tradicionalmente acompanhava a definição de professor enquanto agente de saber. Curiosamente, nesta nova definição enfatizam-se características social e pessoalmente aceitáveis para as mulheres, bem próximas da ideologia do maternalismo.

3. UM MÍNIMO DENOMINADOR COMUM

Reportando-se ao período revolucionário – período que se estende do 1.º Governo Provisório até ao 1.º Governo Constitucional –, Benavente (1990) afirma termos feito em dias o que noutros países se fez desde a segunda guerra mundial até Maio de 1968. Trata-se, quanto a nós, de um período de mobilização e desbloqueamento de energias, mas também de um tempo em que se definem possibilidades e impossibilidades posteriores, pelo menos a curto e médio prazo.

Foram tomadas medidas importantes que marcarão doravante as vidas dos professores. Dessas medidas destacamos as seguintes (Benavente, 1990): são adoptados novos programas (os programas «laranja») em regime experimental, desde Outubro de 1975; nesses programas, é criada a área de Meio Físico e Social e propõem-se actividades fundadas numa pedagogia activa e cooperante; criam-se as fases em substituição das classes e é aceite experimentalmente a fase única, procurando-se ter em conta a necessidade de adaptação aos ritmos dos alunos de modo a minorar o insucesso; são revistos os modos de avaliação, valorizando-se a avaliação contínua; aumenta de 3\$00 para 30\$00, por aluno e por ano, o apoio financeiro para material escolar; reduz-se de 32 para 20 o número de alunos por turma; ressurgem os Conselhos Escolares e o director passa a ser eleito; os Conselhos Escolares são dinamizados por coordenadores pedagógicos eleitos em cada zona e reúnem ao sábado de manhã (tempo retirado ao trabalho escolar) com os objectivos de incrementar a participação activa na organização e gestão do ensino, de dinamizar o trabalho pedagógico e de abrir a escola ao meio circundante; redefine-se o papel do inspector, acentuando-se a sua função de dinamização pedagógica em substituição da de controlo; dinamizam-se as bibliotecas escolares; substitui-se a revista *Escola Portuguesa* pela revista *Escola Democrática*, na qual os professores são defini-

dos como «agentes de transformação social, investidos na democratização da vida social e cultural do País» (*ibid.*: 35); são realizadas «acções de sensibilização» aos novos programas, desde Outubro de 1974, e é feita formação em educação musical e educação visual; são produzidos, até 1976, diversos documentos de apoio aos professores e são confeccionados novos programas (os programas «verdes»).

Fazendo convergir na escola primária as esperanças de renovação da sociedade, tal como já acontecera antes em Portugal, o poder político defende a formação de trabalhadores qualificados para uma sociedade livre e sem explorados. Para o efeito, apela-se à abolição da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, articulando estudo e produção, o que implica mudanças na esfera pedagógica. Nas escolas primárias, deve realizar-se trabalho socialmente útil e requer-se do professor participação nas realidades concretas e envolvimento nas transformações na sociedade portuguesa (Fernandes, 1977).

As escolas do Magistério Primário são o *locus* de aplicação destas vontades. Para estas escolas são nomeados novos directores; em 1974/1975 é feita uma reestruturação curricular (onde se conta a disciplina de Teoria Dialéctica da História) e em 1975/1976 o curso passa a ter três anos. Até 1976/1977, estas escolas funcionaram em regime de experiência pedagógica, fazendo-se uma formação que tentava «pôr ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente» (Matos, 1978: 41) e permitir «a mais vasta participação dos alunos, desde a auto-organização à volta de problemas concretos, de natureza escolar ou extra-escolar, até à criação de esquemas de colaboração com entidades e organismos exteriores à escola» (*ibid.*: 42). No currículo, preconizava-se a abertura aos problemas da profissão e da sociedade em geral, tendo sido introduzidas as «actividades de contacto», as ciências sociais e disciplinas optativas.

Por razões ligadas às características do seu corpo docente e da sua população discente, mas também devido à função social clássica do ensino primário na sociedade, a mobilização quase geral que caracterizou a Revolução de Abril não teve repercussões nas escolas primárias. Neste nível, à excepção da intensa mobilização sentida nas escolas do Magistério Primário, as alterações foram sobretudo de carácter extrínseco e da iniciativa do poder central.

As más condições das escolas mantiveram-se. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, o ensino primário perdeu a prioridade e foi esquecido ou um mero apêndice nas tentativas de Reforma do Sistema Educativo. Mas, de uma maneira ou de outra, a mudança tinha vindo para ficar e fazia-se sentir quer nos desejos expressos dos professores mais novos, recentemente formados, quer nos desejos mais íntimos de quase todos. No entanto, a quase total ausência de profissionalismo dos professores e o carácter precário das suas culturas de trabalho, resultantes da história de dominação a que fizemos referência, não permitem a realização capaz nem dos desejos expressos de uns, nem dos desejos íntimos dos outros. No ensino primário, mais que nos outros níveis de ensino, o choque entre os desejos pessoais e as culturas prevalecentes, para além de dar origem a mal-estar, resultou num sistema de comunicação escolar caracterizado pela competição social e a rivalidade entre uns – mais novos e «inovadores» – e outros – mais velhos e «tradicionalistas».

Com efeito, no estudo sobre a identidade social das professoras portuguesas já referido, verifica-se que mudar no trabalho é a principal questão para as professoras. Mas, reconhecendo-se incapazes de mudar, as professoras culpabilizam-se por serem pouco reivindicativas

e muito passivas e acusam-se a si, mas sobretudo acusam as professoras em geral, de manterem, no desempenho do seu trabalho, formas tradicionais e rotineiras. As relações entre colegas, vividas como negativas e marcadas pela desunião e pela competição, parecem ser atravessadas por aquelas culpabilidades e acusações entre os «mais velhos» e os «mais novos»: uns são o símbolo da tradição e os outros são o símbolo da inovação; uns são os representantes de um saber, os outros de outro saber. Mas todos, de uma forma geral, continuam a sentir-se competentes na medida em que possibilitam aos alunos a aquisição de saberes que lhes permitam «passar», ou pelo menos não serem mal sucedidos no seu futuro por «desleixo» dos seus professores. Sob novas formas, o critério da competência é ainda definido no seu modo típico. É neste quadro que as acusações e culpabilidades adquirem todo o seu sentido.

A ênfase dada à mudança enquanto ideal e a persistência da coerência de uma definição tradicional do saber é fonte de mal-estar para as professoras não só enquanto pessoas e grupo, mas também enquanto pessoas identificadas a grupos diferentes dentro do grupo; de facto, nas escolas, os grupos de idade (os «mais novos» e os «mais velhos») tornam-se mutuamente pertinentes na medida em que se representam e são representados como detentores de diferentes modelos de educação e ensino. A fraqueza do sentimento de auto-eficácia de uns e de outros apenas aumenta o carácter competitivo dessas relações.

Mas, a maior parte das vezes, o conflito não é assumido. Para o evitar, ou para evitar o sofrimento das suas consequências, os professores não comunicam entre si por razões ligadas à sua prática profissional, a não ser em forma de justificações de atitudes e práticas, assentes no denominado modelo do défice³. As culturas escolares são, para usarmos um termo de Pollard (1993), também muito elucidativo, culturas dos «mínimos denominadores comuns».

A esta cultura estão subjacentes relações «ortopédicas» entre o *self* individual e o *self* grupal e entre o real e o imaginário, a que Abraham (1972) chama *nexus* escolar. O *nexus* escolar diz respeito a uma cooperação secreta e inconsciente entre os professores, profundamente afectiva e fonte de coesão, destinada a controlar a ansiedade individual e grupal. Esta cooperação tem, no entanto, efeitos potentes e perniciosos sobre a actividade. O *nexus* corresponde a sistemas de defesa, individuais ou colectivos, demasiado rígidos, que abalam a autonomia, a criatividade, a orientação para a tarefa e até o discurso lógico do professor. Por outro lado, quando algum pedido ou alguma vontade de mudança toca este equilíbrio quase estático, ao despertar ansiedades que ele pretende controlar, surge, inevitavelmente, a rejeição. Ao produto final deste processo corresponde, no *self* individual, um excesso de protecção do Falso Eu que se torna demasiado grandioso, não permitindo o mínimo de existência ao Eu Verdadeiro, que por isso se degrada. Abraham (1972; 1984b) refere, como consequências, a perda de contacto com a realidade e a perda de identidade própria. Esta protecção excessiva do Eu Verdadeiro pode ainda ser vivida como traição, criando sentimentos de desespero e situações de depressão.

O *nexus* escolar tem origem em relações conflituosas e desviantes entre o *self* ideal – expressão sublimada do Eu Verdadeiro –, o *self* actual – dimensão manifesta, permitida e possível do *self* ideal – e o *self* público destinado à apresentação social. O *self* procura harmonia,

3. As dificuldades no ensino são imputadas à falta de qualidade das crianças, quer de tipo psíquico, quer de tipo social.

unidade e integração destas diferentes dimensões. A alienação corresponde a uma consonância estática e imediata entre elas. A imagem de «perfeição ilusória» é disso um exemplo.

4. (IM)POSSIBILIDADES

Duas questões podem ser levantadas em relação às análises, sustentadas em dados empíricos, que acabámos de apresentar: o problema com que se debate o 1.º CEB em Portugal não é diferente do detectado noutros países em níveis de ensino correspondentes; a situação do 1.º CEB no início deste novo milénio é já bastante melhor que a descrita.

É verdade que o nível de ensino primário se debate em vários países com problemas que decorrem da sua inserção no sistema de ensino (cabendo-lhe a primeira socialização escolar das crianças) e sobretudo da relação fundamental que o ensino primário estabeleceu com a construção da sociedade moderna. Com efeito, o problema aqui identificado – a relação defensiva com a profissão/a perfeição ilusória –, como o comprovam as referências bibliográficas que utilizámos, é detectado em muitos outros países. No entanto, quando aqui o relevamos como especial e característico, referimo-nos a uma sua intensidade efectivamente superior (mais do dobro) nos professores e nas escolas portuguesas. De facto, a distância entre os ideais e as práticas ou entre os discursos e as acções parece ser uma característica peculiar da sociedade portuguesa, imputada à sua situação semiperiférica. A esta aliam-se, de forma relacionada ou não, o profundo conservantismo que nos continua a caracterizar como povo (o que faz com que continuemos, como povo, por exemplo, a preferir a tabuada papagueada a um *insight* brilhante) e a ausência de decisões esclarecidas nos momentos próprios (por exemplo, nunca nenhum poder, central ou local, definiu, para que ficasse tudo mais esclarecido, que o brilho da matemática é inversamente proporcional à velocidade com que se aprendem os «números» e as «contas»).

Sobre a segunda questão, é verdade que a formação inicial e a formação contínua de professores têm contribuído para mudar a face do 1.º CEB⁴. Em projectos de investigação/acção/formação que desenvolvemos de 1994 a 1999 (Lopes, 2001a; Ribeiro *et al.*, 1997) foi possível observar a passagem de uma cultura escolar a outra e de uma identidade a outra. Mas foi também possível observar as grandes dificuldades com que se debatem as tentativas de criação de novas culturas e identidades profissionais, dificuldades que têm origem na própria cultura que se pretende transformar, a qual se mantém, a maior parte das vezes, incólume, apesar das transformações sofridas pela formação inicial nos últimos 30 anos e do enorme esforço de formação contínua nos últimos 15 anos. Esta cultura prevalecente tem mais força formativa que qualquer outra formação. Por isso a quisemos tornar, neste texto, simultaneamente mais visível e mais passível de compreensão.

4. O mesmo poderíamos dizer das alterações na organização escolar e no desenvolvimento do currículo, nomeadamente as que resultam na substituição da monodocência pela monodocência coadjuvada, mas o seu carácter recente e embrionário não nos permite ainda uma visão clara das suas repercussões.