

Título: VIDAS DE PROFESSORES

Autores: António Nóvoa, Michaël Huberman, Ivor F. Goodson,
Mary Louise Holly, Maria da Conceição Mota,
José Alberto M. Gonçalves, Maria Madalena Fontoura,
Miriam Ben-Peretz.

Organização de: António Nóvoa

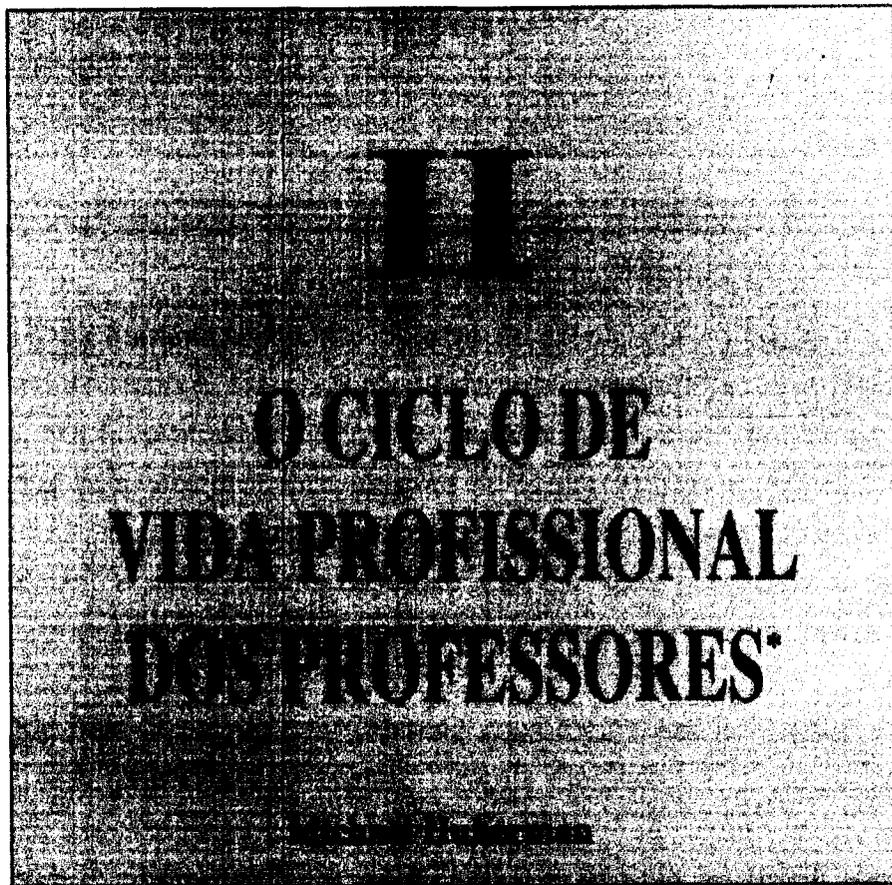
Apoio editorial: Manuel Figueiredo Ferreira

Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira

Capa (Responsável): Fernando Albuquerque Costa

Executor gráfico: Bloco Gráfico

Editor: Porto Editora



* Este texto é a tradução do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants — Évolution et Bilan d'une profession* (Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989). Agradece-se ao autor e ao editor as facilidades concedidas para a publicação em português deste texto.

I

Introdução

O ciclo da vida humana, enquanto objecto de estudo científico, tem uma história relativamente recente. De contornos diferentes, segundo as disciplinas. Há, por exemplo, um filão nítido na literatura psicodinâmica, começando com os escritos de Freud, passando pelas célebres investigações de Henry Murray e de Gordon Allport e culminando na conceptualização normativa de Erikson (1950), “as oito crises da vida”, e na célebre obra de Robert White, “Estudos de Vidas” (1952). No seu conjunto, os estudos mais recentes e mais “populares”, como os de Vaillant, Gould e Levinson, continuaram esta tradição.

Há um segundo filão-chave, de natureza mais sociológica, que conheceu um desenvolvimento notável com os escritos da célebre “Escola de Chicago” (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer), que restaurou a metodologia da história oral, elaborando uma epistemologia importante (o interaccionismo simbólico) que permite interpretar os dados biográficos sem excessiva standardização.

É no quadro deste movimento que foram conduzidas as análises da socialização de adultos e das determinantes da “carreira” profissional, que estruturaram este campo de estudos. A investigação de Becker (1970), por exemplo, sobre os professores de Chicago, foi a primeira tentativa de aplicar esta tradição psicossociológica ao estudo do professor.

Por fim, a terceira fonte essencial foi constituída pelos estudos da série “Life-span developmental psychology”¹, publicados a partir de 1970, que foram integrando progres-

¹ Em inglês, no texto original.

sivamente conceptualizações e dados empíricos provenientes de disciplinas diversas: a biologia, a história, a sociologia, a fisiologia e, sobretudo, as subdisciplinas da psicologia (ver, como exemplo recente, Baltes e Brim, 1982).

Colectivamente, estas fontes constituíram uma espécie de pano de fundo para a emergência de um interesse acrescido em relação aos estudos biográficos, em geral, e ao estudo biográfico da docência, em particular. Enquanto que nos anos 60 se verificava uma quase ausência de estudos sobre a “carreira” dos professores, com excepção da investigação fundamental de Peterson (1964), estes estudos desenvolveram-se consideravelmente ao longo da década seguinte em vários países: nos E.U.A. (Newman, 1979; Cooper, 1982; Adams, 1982; Burden, 1981); na Inglaterra (Macdonald e Walker, 1974; Ball e Goodson, 1985; Sikes *et al.*, 1985); nos Países Baixos (Prick, 1986); na Austrália (Ingvarson e Greenway, 1984); em França (Hamon e Rotman, 1984); no Canadá (Butt *et al.*, 1985), etc. Até então, a grande maioria dos estudos em torno da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira. Começamos, agora, a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino.

Algumas questões fascinantes de investigação

Se bem que as nossas próprias investigações no domínio do ciclo de vida tenham tido o seu início há muito tempo (Huberman, 1971, 1974), o certo é que só recentemente se orientaram no sentido da docência propriamente dita (Huberman e Schapira, 1979). Conceptualmente, havia que combinar o contributo das abordagens psicológicas e psicossociológicas mencionadas acima, a fim de responder a uma série de questões que dizem respeito à carreira dos professores, questões essas que muito simplesmente nos apaixonaram. A nível imediato, pretendíamos satisfazer uma curiosidade absorvente, sem nos questionarmos em demasia até onde é que ela nos conduziria; a um nível mais conceptual, pretendíamos verificar se os estudos “clássicos” do ciclo da vida individual se confirmavam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário.

Questões apaixonantes, quais? Corra-se o risco de avançar umas quantas, para já, sem preocupações de ordenamento:

- Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?

- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?
- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afectam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente?
- Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira?

A nossa impressão era a seguinte: qualquer pessoa que se interesse, de longe ou de perto, pelo ensino não deixará de se apaixonar por estas questões. É que elas suscitam, decididamente, uma viva curiosidade, uma curiosidade que, no nosso caso, se manteve ao longo de oito anos e tenderá (de tal modo as respostas são fascinantes sem, todavia, serem definitivas) a prolongar-se.

Tendências gerais do ciclo de vida dos professores

Conceptualmente, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Optámos por uma perspectiva clássica, a da “carreira”. Na literatura consagrada a este assunto (por exemplo, Super, 1957), conseguem-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.

Consideremos, como exemplo, as sequências ditas “de exploração” e “de estabilização”, que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas.

Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população. Como Super (1985, p. 407) refere, pertinentemente, há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de

seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica).

Donde o interesse, mas também a precaridade de uma organização da carreira em fases ou estádios. Vejamos, por exemplo, o estudo de Phillips (1985), que tem uma amostra constituída por elementos de diversas profissões. Considerando apenas a variável “idade cronológica”, Phillips mostra claramente que: 80% se encontravam, aos 21 anos, numa fase de exploração; 50% se encontravam, nessa mesma fase, aos 25 anos; e 37% aos 36 anos. Se acrescentarmos o momento preciso de entrada na carreira, independentemente da idade, esta fase de exploração impõe-se ainda mais. A relação entre “idade cronológica” e “fase inicial da carreira” é, portanto, clara, mas não é nem completa nem homogénea. Além disso, o termo “exploração” está mal definido; há vários tipos, vários momentos e saídas para a exploração (cf. Lin, 1981), não sendo a “estabilização”, precisamente, mais do que uma de entre uma vasta gama dessas saídas.

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Optámos, decididamente, por limitar, ainda assim, o estudo da carreira. Por um lado, fixámos a nossa atenção sobre a docência, mais particularmente a nível do ensino secundário. Por outro, vamos estudar apenas os professores, isto é, pessoas que não tenham responsabilidades no sector administrativo.

Trata-se, portanto, essencialmente, de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até ao momento em que os interrogámos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores.

Qual é, então, o “ciclo de vida” profissional destas pessoas? Que é que nós sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula, e qual é a relação entre esse conhecimento e a literatura, de âmbito mais geral, sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta? Começemos pela delimitação, acompanhada de análise, das fases perceptíveis da carreira do professor.

A ENTRADA NA CARREIRA

Temos um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e vários outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino. Se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea. Os que procuram descrever esta "fase" na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira (cf. Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980) falam de um estágio de "sobrevivência" e de "descoberta". O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).

Abrangendo estes diferentes perfis, encontra-se o tema global da "exploração". Esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de "explorar" poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas. No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desgosto ou na sequência de grandes hesitações.

A FASE DE ESTABILIZAÇÃO

Na literatura "clássica" do ciclo da vida humana, a fase de exploração ou das opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estágio do "comprometimento definitivo" ou da "estabilização" e da "tomada de responsabilidades". Para os auto-

res de tendência psicanalítica (cf. Erikson, 1950; White, 1952), a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. Em estudos mais recentes (cf. Levinson *et al.*, 1979) surge como um momento-chave, um momento de “transição” entre duas etapas distintas da vida.

Em que é que consiste a estabilização no ensino? Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. Como se vê pelos registos biográficos (por exemplo, Sikes *et al.*, 1985), nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”. Para um professor, a nível do ensino secundário, por exemplo, verifica-se o apelo constante de uma orientação paralela (a investigação, a carreira universitária) ou outra (o sector privado). Para o professor de uma disciplina de artes ou de desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva. Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento.

Falta considerar o parâmetro propriamente pedagógico da estabilização. Na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Os estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), por exemplo, evocam um sentimento de confiança e de “conforto”, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos. Situando melhor os objectivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu reportório de base no seio da turma. Os professores entrevistados por Burden falam explicitamente de uma “segunda etapa” da carreira, ao longo da qual as pessoas não enfrentam todas as situações, mas actuam eficazmente e com melhores recursos

técnicos. Nas amostras de Watts (1980) e de Field (1980), os registos são sensivelmente idênticos: a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos (“já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma”).

Vêm à superfície, nesta fase, alguns temas colaterais. Em primeiro lugar, os termos flexibilidade, “prazer”, “humor” emergem como leitmotivo. Com o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação ou, como explica uma professora entrevistada por Lightfoot (1985), o facto de estar à vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e de descontração: “eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem as minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria-me muito mais” (p. 255). Em consonância com isso, a autoridade torna-se mais “natural”; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem (cf. Moskowitz e Hayman, 1974).

A FASE DE DIVERSIFICAÇÃO

Se os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos nas fases subsequentes. Por outras palavras, os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização.

Se seguirmos a pista principal, correspondente à maior frequência de respostas ou de observações de professores ao longo das suas carreiras, verificamos que ela conduz a uma fase de experimentação e de diversificação. As explicações para tal evolução são diversas.

Por um lado (Feiman-Nemser, 1985; Cooper, 1982), a consolidação pedagógica traduzir-se-ia, naturalmente, numa tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto no seio da turma.

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Há igualmente uma tese, mais “activista” (cf. Silkes, 1985), segundo a qual o desejo de “maximizar” a prestação em situação de sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes. Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema.

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick (1986), esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos.

Falta uma última explicação, diferente, mas em sintonia com as anteriores: após uma primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios. Cooper (1982) resume a questão nos termos seguintes:

“Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (p. 81).

Implicitamente, a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina. Como diz Watts (1980), na sua análise das fases da actividade docente, o comprometimento com actividades colectivas corresponde também a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, de se projectar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo.

PÔR-SE EM QUESTÃO

Se bem que esta fase esteja solidamente inscrita na maior parte dos estudos empíricos sobre o ciclo de vida dos professores, as suas origens e características são difíceis de apreender. Para um perfil-tipo, a leitura linear dos dados sugere que a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão.

Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma actividade inovadora significativa. Vejamos uma descrição sintomática, ainda que um tanto elaborada, deste segundo perfil-tipo:

“Fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar, em termos estritos, os limites da sua assiduidade... O fogo sagrado vai-se extinguindo docemente... num estado de cinismo não pressentido, de anquilosamento benfazejo... no cumprimento de um contrato que se vai desfigurando” (Hamon e Rotman, 1984).

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a “crise”.

Como pano de fundo, todavia, temos a intervenção do momento da carreira. Ou seja, trata-se, em termos não muito precisos, do “meio da carreira”, um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15.º e o 25.º anos de ensino. Em vários estudos empíricos (Prick, 1986; Adams, 1982; Sikes, 1985; Harmer, 1979), a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, “durante o pouco tempo em que isso ainda é possível”.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase — ou várias fases — “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

Todavia, uma interpretação de tal modo determinista e de natureza puramente psicológica seria ilegítima. Não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim. Por outro lado, é evidente que os parâmetros mais sociais — as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar — são igualmente determinantes. É possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o “questionamento a meio da carreira”.

Enfim, há indicações de que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e por mulheres. Se bem que os dados sejam fragmentários, encontra-se, normalmente, um “teor” de questionamento mais elevado nos homens, e numa idade mais jovem. No estudo de Prick (1986), por exemplo, o período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Vai ser possível “tregar”? Vai-se aceitar passar o resto da carreira a dar aulas? Em contrapartida, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.

SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFECTIVO

Digamo-lo novamente: trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efectuados com os pro-

fessores de 45-55 anos. Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito frequentemente, chega-se lá na sequência de uma fase de questionamento.

Uma das melhores descrições desta etapa encontra-se em Peterson (1964). Os professores do grupo etário dos 45-55 anos começam por lamentar o período de “activismo” (“Era um jovem cheio de força, nesses tempos... meti-me numa quantidade de aventuras com os meus alunos”):

“Meti-me na coisa com toda a minha energia. Dou-me conta, às vezes, que, ao ficarmos mais velhos, investimos menos e fazemos o nosso trabalho de uma maneira mais mecânica. Isso modifica totalmente a nossa perspectiva” (p. 274).

Mas há uma contrapartida. Com efeito, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula (“Consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem”. Vejamos uma citação mais explícita:

“Tenho muito menos preocupações. Antes, chegava a casa e passava a noite a remoer os acontecimentos do dia-a-dia. Uma coisa magnífica que se passou é que, agora, ao chegar a casa, esqueço o meu trabalho. Já não tenho o entusiasmo de outros tempos. Não tenho, igualmente, os problemas da disciplina nas aulas, como nesses tempos. Estou, agora, tão calmo quanto é possível estar” (p. 273).

O perfil-tipo, em outros estudos empíricos (cf. Prick, 1986; Lightfoot, 1985; Rempel e Bentley, 1970), é análogo. Em termos de alguma aproximação, poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. Como diz um dos respondentes de Peterson, “deixo-me conduzir um pouco”, o que traduz, para esta pessoa, a um tempo, uma diminuição do investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula. No estudo de Prick (1986), a questão passa, igualmente, pela “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real.

Um outro *leitmotif* aparece nesta fase, a saber, o distanciamento afectivo face aos alunos. Escutemos um dos respondentes do estudo de Peterson (1964):

“No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas... (Os alunos) viam em mim mais o homem e menos o docente.

Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho” (p. 272).

Em grande parte, esse distanciamento é criado pelos alunos, que tratam precisamente os professores muito jovens como irmãos ou irmãs mais velhos(as) e que, subtilmente, recusam esse estatuto aos professores com a idade dos seus próprios pais (Huberman e Schapira, 1979). Outros autores (cf. Lightfoot, 1985; Prick, 1986) fazem menção do mesmo fenómeno, acrescentando uma dimensão mais sociológica. Com efeito, o distanciamento afectivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil.

CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES

Na amostra de Peterson, os professores do ensino secundário de 50-60 anos são particularmente “rezingões”. Um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. A amostra de Prick reage de forma análoga. As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a ideia de que “as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema”.

No caso de Peterson, tratar-se-ia explicitamente de uma sequência; passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservantismo. Para Prick, a situação é menos clara. Os outros estudos empíricos não põem, especificamente, este problema. As coisas não são assim tão simples. Os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem). Por outro lado, os mais conservadores são com frequência os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político. Finalmente, uns quantos professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais “rezingões”, face à evolução da escola secundária.

A relação entre a idade e o conservantismo, bem entendido, é muito clara, tanto no folclore como nos estudos empíricos gerais. As investigações psicológicas clássicas (Lowenthal *et al.*, 1975; Ryff e Baltes, 1976; Riley *et al.*, 1968; Neugarten e Datan, 1973) sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc. Essa evolução seria progressiva, mas acelerar-se-ia com os 50 anos. Pode-se ver, assim, o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se reportam especificamente aos professores, marca-

dos por uma característica comum: reportam-se a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes mesmo a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto. Do mesmo modo, como sublinham vários autores (cf. Hultsch e Piemons, 1972), não se pode integrar essas pessoas num mesmo grupo sem primeiro estudar os seus antecedentes, isto é, a sua história pessoal, bem como a história do meio em que se movem.

O DESINVESTIMENTO

Como veremos mais adiante, a literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana evoca um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica.

Este mesmo perfil encontra-se nos professores em fim de carreira? Sim, em parte, uma vez que se trata do desenvolvimento de tendências já manifestadas. O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar.

Outros estudos (cf. Becker, 1970) identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. É, em certa medida, o cenário de Candide que aqui encontramos: as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim. A título de exemplo, os homens de certa idade, na amostra de Prick (1986), têm tendência para rejeitar novas reformas, menos por desacordo do que pelo facto de desejarem terminar a sua carreira “calmamente”.

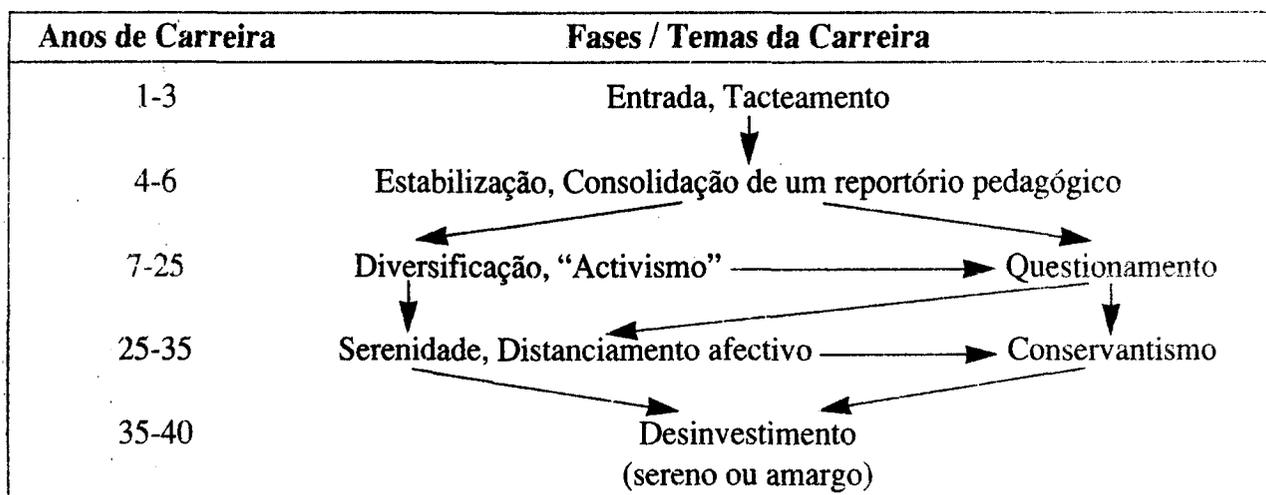
Entretanto, a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino. Não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, actuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada, etc.). Contudo, falta-nos ainda uma demonstração empírica. A tal respeito, os dados deste estudo, que dão conta de uma fase de desprendimento, em fim de carreira, caracterizada sobretudo por uma “focalização” maior (sobre certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar), podem ajudar a clarificar a nossa visão de como um eventual “descomprometimento” seria vivido na profissão docente.

O ciclo de vida humana: estudos clássicos

A CAMINHO DE UM MODELO DE SÍNTESE

Através desta leitura, necessariamente interpretativa, da literatura empírica (ainda fragmentária e embrionária, de resto), desenhámos uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário. Haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e afectando um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes. Não avançámos com um modelo linear e monolítico, mas falámos, apesar disso, na recuperação, várias vezes efectuada, de “tendências centrais”, na carreira, quer nos *leitmotive* das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases.

Vejamos, em breve resumo, esses elementos. Muito esquematicamente, traçámos o percurso temático que se segue:



É um modelo esquemático e especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas anteriormente. Preconiza uma linha de certo modo “única” até à fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura. O percurso mais harmonioso seria o seguinte:

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno.

Os percursos mais “problemáticos” seriam:

a) Questionamento → Desinvestimento amargo.

b) Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo.

Uma das principais tarefas deste estudo seria “testar” a justeza deste modelo esquemático e, sobretudo, aferi-lo. Com efeito, há com certeza outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos. No fundo, a identificação destas “subfamílias” de docentes teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais.

ESTUDOS CLÁSSICOS: EXPANSÃO E RECUO

Globalmente, os modelos normativos elaborados a partir da literatura empírica de carácter mais geral convergem com o nosso. Encontra-se, como Kuhlen (1964) diz, “uma curva de expansão e de recuo” ao longo da vida profissional. As primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais; são seguidas de estádios de “pujança” ou de “avanço”, através da progressão em escalões ou patamares de domínio da profissão escolhida. Para aqueles que atingem plenamente os seus objectivos, ou que são bloqueados, haveria um período de “balanço”, seguido de um desinvestimento progressivo, no plano profissional.

A natureza deste “desinvestimento” presta-se a controvérsia. A tese principal, de natureza psicológica, é a de uma “interiorização” progressiva (cf. Neugarten, 1967; Neugarten e Datan, 1974), mas sobretudo a partir dos 40 anos e principalmente por parte dos homens empenhados, sem interrupções, no desenvolvimento de uma carreira profissional. Trata-se de uma introspecção mais funda, de uma sensibilização face às emoções e às reflexões que emergem do inconsciente, muitas vezes a partir do momento em que as pessoas se dispõem a fazer o “balanço” das suas vidas em função do “tempo que ainda falta”. Esta evolução (Jung falará de uma mudança de valores) estará de acordo com o que Neugarten (1964) chama um “relaxamento dos investimentos exteriores”, em proveito da “satisfação de necessidades mais pessoais”. Neugarten, entre outros, vê nisso a influência das modificações fisiológicas (vista, ouvido, metabolismo) que surgem com a idade.

Para vários autores, este processo de interiorização é de natureza essencialmente psicológica. Heidegger (1926) tinha falado de uma modificação, por parte do adulto, que passa de uma preocupação com os “objectos de experiência” para uma preocupação com os “modos de experiência”. As pessoas preocupar-se-iam menos com as “coisas” do mundo e mais com as maneiras de estar no mundo; viveriam mais através de experiências interiores e simbólicas. Mas foi sobretudo Jung (1930), na sua análise das “etapas da vida adulta”, que defendeu este ponto de vista.

Segundo este autor, o adulto “saudável” consegue integrar progressivamente o seu *eu* temporal no seu *eu* primitivo, digamos mesmo no seu *eu* “cósmico”. Toma consciência, progressivamente, das dimensões da sua personalidade que tinham sido suprimidas ou subaproveitadas aquando das fases mais empenhadas ou activas da vida económica e social. Estas dimensões, que lhe permitem integrar o *eu* e o *não-eu*, o consciente e o inconsciente, actuam de molde a tornar conscientes, na vida quotidiana, parâmetros fundamentais, que existem na vida mas que a transcendem. Forçosamente, uma experiência assim, quase mística, desloca a actividade individual da acção para a contemplação.

Esta tese não é semelhante à dos outros autores psicodinâmicos que analisaram as fases da vida adulta, mas também não se afasta delas. As etapas descritas por Erikson (1950), a “generatividade” e a “integridade do eu”, por exemplo, sugerem igualmente uma deslocação da energia libidinosa das preocupações “activistas” e “egoístas” para interesses, a um tempo, mais desinteressados e implicando maior reflexão. Também as etapas apontadas por Sanford (1966) seguem uma trajectória interiorizante. Outros autores justificam tal evolução com base em parâmetros mais sociológicos (cf. Friedman, 1970).

Por volta dos 50 anos, quando as pessoas atingem os seus máximos, em termos de progressão profissional e de proventos materiais, as preocupações seguiriam forçosamente outra direcção. Ao mesmo tempo, as expectativas sociais em relação aos adultos a partir dos 50 anos não reforçam uma atitude decididamente “activista”, encorajando já papéis menos empenhados e mais honoríficos. Quando, por exemplo, se observa de perto o desinvestimento no final da carreira (Cumming e Henry, 1961), verifica-se que ele decorre tanto das pressões exteriores como das iniciativas pessoais.

Enfim, alguns autores (cf. Maehr e Kleiber, 1981) introduzem a ideia de que o “sucesso” significa, aos 55 anos, uma coisa diferente do que significava aos 25 anos. Apontar-se-ia para outros objectivos, investir-se-ia noutras actividades, que não se situam na linha directa da “prestação” económica, mas que nem por isso são menos “activas”. Estamos, de novo, perante a imagem de Candide, que “cultiva o seu jardim” e cujo trabalho não é nem menos cuidado nem menos activo que os das suas anteriores peregrinações, mas, tão somente, outro.

FASES DE QUESTIONAMENTO E DE SERENIDADE

A literatura “clássica” avança, igualmente, com dois *leitmotive* que já evocámos, em relação aos professores: o questionamento exercido por grande número deles, por alturas

do meio da carreira, e o sentimento de serenidade experimentado por uns quantos, mais tarde.

Já Jung (1926) tinha falado de um “período perigoso”, por volta dos 37-45 anos, altura em que as pessoas fazem um primeiro “balanço” do que foi possível fazer com as suas carreiras, com a sua vida de relação e, em termos globais, consigo próprios. Para Jung, como para outros psicanalistas (cf. Gould, 1978), esta “crise” tem mais a ver com o reconhecimento das pulsões inconscientes suprimidas ou sublimadas do que com o sucesso conseguido, ou não, até aí. Em contrapartida, uma análise mais sociológica (Burns, 1970; Sofer, 1970) concebe tal balanço como uma comparação entre as realizações efectivamente levadas a cabo e as que “deveriam” ter acontecido de acordo com as expectativas sociais envolventes.

Para outros (por exemplo, Kimmel, 1975; Levinson *et al.*, 1979), este balanço tem sobretudo a ver com a decisão de passar o resto da vida na mesma actividade, ou mudar antes que seja demasiado tarde. Ao cabo de 15-20 anos de ensino, por exemplo, o número de carreiras alternativas restringe-se. Tendo feito uma experiência global do trabalho em situação de sala de aula e imaginando naturalmente que os 20-25 anos que faltam não trarão modificações espectaculares, olhando com desolação para os colegas mais velhos que caíram na rotina ou no cinismo, vivendo num meio em que os alunos são sempre igualmente jovens, enquanto eles se sentem envelhecer, poderá facilmente adivinhar-se um momento de questionamento, de gravidade variável.

Recordemos, em relação à serenidade, a docente citada por Peterson (1964), que chega a casa, depois das aulas, “em paz e tranquilidade”, mas sem a sensação de entusiasmo de outros tempos. Também os professores entrevistados por Lightfoot (1985) falam de um “conforto psicológico acrescido”, nas aulas, que decorreria de uma integração entre o “papel”, ou a “persona”, por um lado, e o “eu autêntico”, por outro lado. Lêem-se, com frequência, proposições como esta: “dou por mim a dizer aos alunos que é preciso encararem-me como eu sou efectivamente, e fico espantada, diria mesmo satisfeita, com a serenidade desta afirmação”.

Em grande parte, tal serenidade provém certamente do domínio da situação pedagógica. Ao cabo de 15-20 anos, ter-se-á visto tudo e ter-se-ão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas. Mas os estudos psicodinâmicos sublinham as dimensões mais gerais de um tal estágio, bem como o facto de que ele não é automático e constitui o resultado de um processo. Para Erikson (1950), por exemplo, a serenidade corresponde à “integridade do eu”, que é a consequência de uma série de etapas bem sucedidas, no plano pedagógico. É o momento de as pessoas encararem a sua própria vida como “inevitável”, como uma vida única, que “teria de” acontecer assim e que é preciso aceitar como tal. Para Jung (1966), é a integração bem sucedida das componentes independentes do *eu* que conduz à calma interior. Ter sucesso nesta etapa corresponderia ao que designámos, atrás, “desinvestimento sereno”; não o conseguir corresponderia ao que Erikson chama “sensação de desespero”, que surge, muitas vezes, na sequência da “estagnação”,

designadamente no plano profissional. É o cenário, anteriormente evocado, que conduz o professor à variante do “desinvestimento amargo”.

Este tema da serenidade psicológica é retomado igualmente por Gould (1978), que fala, como Jung, de uma espécie de “invasão” das emoções suprimidas, que destrói a nossa visão simplista de um universo compreensível e maleável. Mas, para Gould, esta evolução é relativamente “natural”; pode produzir-se sem um trabalho psicológico prolongado. Além disso, acompanha a par e passo a evolução no sentido de uma interiorização mais forte. Nas palavras de Gould, por volta dos 45 anos afastamo-nos do “calor intenso” da vida profissional e pessoal.

Temos, desde essa altura, a impressão de ter dado cumprimento a qualquer coisa, a impressão de que a pessoa que somos é também a que viremos a ser. Aceitamos o facto, pretende Gould, sem resignação (“Teria sido possível ir mais além: fracassámos”), mas num clima de aceitação positiva (“As coisas correram assim. Pois seja. Cá estou, exactamente onde estou e tal como sou”). E este *eu* transforma-se, de certo modo, no centro em redor do qual organizamos o resto da nossa vida.

Considerações epistemológicas e metodológicas

FASES E SEQUÊNCIAS: DETERMINISMOS SOCIAIS OU ONTOGÉNESE?

A partir do momento em que falamos de uma sequência de “fases” a balizar a carreira docente, damos o flanco às críticas legítimas que põem em questão a existência de sequências pretensamente universais apesar das diferenças de condições sociais ou de período histórico (cf. Blank, 1982; Dannefer, 1984). É verdade que, em casos extremos, os modelos marcadamente psicológicos do ciclo de vida revestem um carácter quase biológico.

As sequências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis; toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interacções sociais imediatas, da vontade individual. Num tal modelo ontogénico, só a idade cronológica determina o estado actual ou a progressão de um estágio a outro.

Ora, é evidente que tal modelo não é válido. Por um lado, a idade é uma variável “vazia”, um índice do tempo cronológico, uma dimensão na qual se pode estudar a estabilidade e as modificações humanas. A idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um factor “de causalidade” (cf. Klausner, 1973; Baltes e Goulet, 1970).

Por outro lado, como apontam vários autores (Neugarten e Datan, 1973; Riegel, 1977; Dannefer, 1984), há uma infinidade de factores de natureza não maturacionista (não fisiológica, não biológica, não psicológica) que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma “sequência” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho. Uma fase de “exploração”

ou de “estabilização”, por exemplo, teria pouco sentido na vida de uma dona de casa. Com efeito, é, muitas vezes, a organização da vida profissional que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento e promoção que conferem significado a tais fases. Se uma carreira fosse organizada de outro modo (a título de exemplo, consideremos o filho que, progressivamente, vai tomando conta das propriedades da família), haveria que imaginar outra série de fases iniciais, para além da “exploração” e da “estabilização”.

De igual modo, a organização arbitrária da vida social cria expectativas que são interiorizadas e às quais se dá continuidade como se se tratasse de factores psicológicos. Vários autores têm apoiado Riley (1967), na sua análise de uma espécie de “relógio social” que dita os momentos apropriados para a realização dos papéis sociais da idade adulta: o momento “normal” para fazer os estudos, para casar, para mudar de trabalho, para progredir profissionalmente, etc. Podem igualmente produzir-se acontecimentos sociais marcantes (crise, guerra, epidemia, desastre natural) que desorganizam uma sequência “normal” numa ou em várias gerações.

Donde a importância de atribuir um estatuto flexível, sugestivo, temático a todas as “fases” perceptíveis na progressão de uma vida profissional e, *a fortiori*, a uma organização dessas fases em sequências lineares. Analisando as coisas de perto, a fase de “exploração”, para uma dada pessoa, não contém todas as características da mesma fase, para uma outra pessoa. Ter-se-á privilegiado um ou outro aspecto, ter-se-á decidido em relação a um número de facetas comuns, etc., para juntar os dois indivíduos na mesma categoria temática. No mesmo sentido, não pode pretender-se que uma sequência seja predeterminada, ainda que uma mesma configuração de factores apareça em todas as pessoas de um mesmo grupo. A predeterminação que estabelecemos é, por assim dizer, uma predeterminação fora de tempo: uma constatação que se converte em predição, uma vez constatada.

A este respeito, os trabalhos conceptuais que tratam dos modelos de desenvolvimento adulto colocam a tónica em três pontos. Em primeiro lugar, uma nova “fase” não pode reduzir-se, em circunstância alguma, às componentes da fase precedente. Para que a nova fase possa emergir, é preciso que a configuração das partes se altere, e não só as partes em si, o que dá lugar ao aparecimento de características que não estavam presentes anteriormente. Operam-se, então, modificações qualitativas que são, a um tempo, diferentes e imprevisíveis face às características existentes à partida. Além disso, essas configurações são organizadas de modo distinto pelos indivíduos que integram a nova fase.

Estes indivíduos não são passivos, não são meros fantoches manipulados do exterior. O desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico”, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte. O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a actividade humana à capacidade de reacção, de presumir que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direcção das condutas individuais. Tal visão, como diz Dannefer

(1984) com pertinência, perde de vista a “plasticidade” das interações entre o indivíduo que age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele. É assim que se fala de um “desenvolvimento” de características humanas que são, decididamente, mais o fruto de uma criação ou de uma modificação voluntária, ou de adaptação, da parte da pessoa implicada.

Enfim, a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade. Ora, como acabamos de ver, cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade. As reanálises biográficas de Elder (1974, 1979) puseram à prova esta hipótese: as vias aparentemente previsíveis e ordenadas (em grande parte porque as pessoas ao fazer os relatos as concebiam dessa forma) não o são, de facto, quando apreciadas mais de perto; há mesmo um teor relativamente elevado de acontecimentos totalmente aleatórios.

É verdade, entretanto, que uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase de “diversificação” que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. Bem entendido, ao distanciarmo-nos, poderemos ver a “inevitabilidade” desta saída, colocando lado a lado os indicadores que para ela apontam, mas é preciso, nessa conformidade, rendermo-nos à evidência de que se trata de uma inevitabilidade construída *a posteriori*, de que outras saídas seriam igualmente “inevitáveis”, de que o vizinho, que apresenta as mesmas características, não passou por isso, e, finalmente, de que a etapa seguinte parecerá, do mesmo modo, uma surpresa, no momento de a abordarmos, e uma evidência a partir do momento em que a apreendemos e apreciamos a trajectória percorrida até então.

RESPOSTAS E DILEMAS METODOLÓGICOS

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo da vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também zonas de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida. Somos remetidos para o provérbio bíblico segundo o qual há homens que se parecem inteiramente com outros homens, homens que apenas se parecem em alguns aspectos e homens que não se parecem, em nada, com mais ninguém. Onde é que aquelas intersecções, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis?

À parte as indicações metodológicas clássicas, podem-se estabelecer quatro regras de conduta. A primeira consiste em evitar a “sobredeterminação” de um tipo de factor, em não privilegiar explicações maturacionistas (biofisiológicas), psicológicas, culturais, sociais ou físicas. Segundo os argumentos de Riegel (1978), nas suas obras póstumas, o desenvolvimento adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturacionistas, psicológicas) e “externas” (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efémera, cujos efeitos, de toda a maneira, são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes.

A relação-chave é a que se verifica entre as representações e as acções dos indivíduos em contextos precisos. Como é que as pessoas se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram em diferentes momentos da carreira? Como é que as pessoas actuam? Ora, quando se trata de procurar pontos comuns entre os indivíduos, convém restringir um tanto o alcance das situações. Assim, escolhemos uma só profissão, o ensino, e um só nível de ensino, o ensino secundário, numa região geográfica limitada; optámos por quatro gerações de professores (entre os 5 e os 40 anos de experiência) que viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes e que leccionam disciplinas diferentes.

Todavia, a carreira do professor do ensino secundário apresenta algumas constantes, componentes que pouco se alteraram no decurso dos anos. As expectativas sociais, a gama de actividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajectórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas, etc., não variaram assim tanto ao longo dos últimos trinta anos. Além disso, estes factores definem em grande parte os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas. Assim, a “socialização profissional” (Brim e Wheeler, 1966; Rosenbaum, 1983), ao manter-se relativamente constante, conduziria ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão e por ela são afectados. Pode-se imaginar, por exemplo, que o professor do ensino secundário superior dos *anos 50* e o dos *anos 80* têm ainda vários traços em comum no que diz respeito a uma certa constância na definição do seu papel ao longo dos anos. Dizemos imaginar, mas é preciso verificar constantemente se respostas aparentemente idênticas a situações aparentemente análogas o são realmente.

Isto leva-nos à terceira regra de conduta: ouvir a pessoa que fala. O perigo, aqui, consiste em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas observadas, ou entrevistadas, o que conduz directamente a uma estandardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados. É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajectória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou.

Ora bem, o domínio do ciclo de vida profissional não é inteiramente virgem. Dispostos de dados empíricos, de pistas explicativas, de modelos embrionários, tanto ao nível do desenvolvimento adulto, em geral, como ao nível da profissão docente. Seria, assim, ridículo, abstrair totalmente destes estudos, fazer como se não houvesse conhecimento de nada, como se cada questão devesse ser deixada em aberto, e cada resposta entendida sob uma forma que impedisse a comparação efectiva com as respostas de outras pessoas interrogadas no decurso da mesma pesquisa ou com respostas de pessoas estudadas noutras circunstâncias.

Com efeito, a única maneira de ver mais claro, de evitar um hermetismo total, consiste em procurar as constantes através de vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas. Donde a necessidade de fornecer um suporte fenomenológico relativamente amplo, sem que para isso haja que excluir zonas de verificação conceptual (por intermédio de questões mais restritas, de observações, de escalas) ou renunciar à transformação das proposições dos respondentes em categorias temáticas mais amplas.

A última regra tem a ver com o grau de ambição com que se pretende, em termos razoáveis, encarar a generalização. O facto de dizer, por exemplo, que um terço de uma amostra de professores passa por uma fase de “crise”, ou de “desgaste extremo”, pode ser válido, mas camufla o facto de que essas “crises” são objectivamente de natureza diferente, têm antecedentes diferentes e são percebidas de forma muito diversa pelos respondentes. No mesmo sentido, uma fase de “estabilização” comporta uma constelação de facetas que varia de uma pessoa para outra, mesmo que várias pessoas dêem o mesmo “nome” a essa etapa da sua carreira. Muito provavelmente, atingimos esse nível de generalização a troco de uma uniformização muito grande das diferenças entre indivíduos.

Um objectivo mais realista consistiria em identificar aquilo a que temos chamado “famílias” de pessoas que passam por etapas semelhantes, dão as mesmas explicações, definem as suas vivências de uma forma análoga. Seriam subgrupos de pessoas que seguem trajectórias particulares. Haveria, por exemplo, três ou quatro trajectórias-tipo conduzindo a um fim de carreira “desencantado” ou três ou quatro tipos de “exploração” aquando dos primeiros anos de ensino. Encontramo-nos, assim, a um nível médio de generalização, algures entre um montão informe de casos únicos e os grandes grupos, discutíveis. Será boa ideia construir esses subgrupos cuidadosamente, controlando, caso a caso, a identidade ou, pelo menos, a analogia de contexto, de representação e de antecedentes. Felizmente, existem várias técnicas, qualitativas e quantitativas, designadamente a análise de correspondências e a análise tipológica, que permitem a constituição de tais grupos, de maneira a poder determinar com precisão o grau de coerência de uma “família” ou de um “cenário-tipo” assim constituído.

Ora, ao aplicar este tipo de receitas, um estudo pode esbarrar com problemas metodológicos quase insuperáveis. Já assinalámos um problema deste tipo: a mistura, numa mesma amostra, de pessoas pertencentes a gerações diferentes. Desde logo, como distinguir os efeitos devidos à idade dos efeitos devidos ao facto de pertencer a um grupo etário

particular (o que vulgarmente se chama “coorte”). E como distinguir esses dois efeitos dos que são atribuíveis ao facto de viver o mesmo “período” histórico? Pode-se, com justiça, agrupar, por exemplo, a fase de “consolidação pedagógica” relatada por um professor de 60 anos, que recorda um período afastado do passado, e a fase descrita por um professor de 30 anos, que evoca acontecimentos recentes da sua carreira? Com efeito, não se pode saltar impunemente de uma geração para outra, de um contexto para outro, como se os elementos constitutivos de cada um fossem idênticos. Cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar.

É possível, de resto, como sustentam vários autores (cf. Baltes e Schaie, 1976; Blank, 1982) que as respostas dos membros de uma coorte com idades aproximadas, ainda que diferentes, mesmo com profissão diferente, mas vivendo acontecimentos sociais e históricos idênticos, se assemelhem mais do que as respostas de elementos da mesma idade e da mesma profissão. Bem entendido, a hipótese, aqui, é que a influência dos parâmetros sociais seria maior que a dos factores maturacionistas. Buss (1974), por exemplo, mostrou diferenças nítidas entre as trajectórias de coortes nascidas em períodos diferentes mas numa mesma cultura e numa conjuntura histórica uniforme. Por outras palavras, a unicidade da vivência colectiva teria “contado” mais do que as “fases” atravessadas em diferentes momentos da vida por pessoas nascidas em momentos diferentes. Decididamente, é como se cada nova geração reinterpretasse a realidade social, sem compromissos prévios, e assim a transformasse mais facilmente. A partir desse momento, portanto, a vivência de cada nova geração será, simultaneamente, comum aos seus membros e diferente da vivência da geração precedente.

A única maneira de resolver este dilema (a indeterminação da influência relativa dos factores devidos à idade, à pertença a uma coorte específica e às influências de um período histórico mais amplo) seria fazer um estudo realmente longitudinal, isto é, continuar 40 anos com a mesma coorte de professores. Por razões evidentes (a pesquisa é longa, mas a vida é curta), existem poucos estudos desse género, nenhum dos quais sobre o ensino. Por outro lado, o problema não seria resolvido, a menos que se comparasse essa coorte com outras. Isso, decididamente, levar-nos-ia longe demais.

Nesse sentido, a nossa opção metodológica põe alguns problemas. Com efeito, esta pesquisa corresponderia ao género de “falsos” estudos longitudinais, isto é, a um estudo transversal (utilizando grupos diferentes) de um fenómeno longitudinal (uma carreira profissional). É um procedimento cómodo, na medida em que se pode estudar, num período de 3-4 anos, um fenómeno que dura 40 anos, mas essa comodidade paga-se caro. Agarra-se, por exemplo, o docente aos 30 anos, através de um grupo que tem realmente 30 anos, um outro grupo de 45 anos que, na sequência de uma análise sistemática, recria a época dos seus 30 anos, e um terceiro grupo, que tem 60 anos e cuja capacidade de rememoração pode ser nitidamente menos precisa.

Existem, bem entendido, técnicas que permitem comparar coortes diferentes (por exemplo, Cain, 1967) e nós utilizámos várias. É igualmente possível, é mesmo relativa-

mente fácil fazer intervir a influência de uma dada coorte no cálculo de um efeito geral (por intermédio das correlações parciais ou das regressões, por exemplo).

Há, igualmente, técnicas que permitem controlar a pertença a um núcleo temático de pessoas provenientes de diferentes grupos (cálculo de invariância factorial). Do mesmo modo, no plano qualitativo, são os nossos respondentes que identificam os acontecimentos sociais ou as condições institucionais ligadas a uma época particular que exerceram uma certa influência, mesmo que esses acontecimentos ou condições estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos.

Podemos, assim, atenuar os efeitos deste problema, sem o resolver totalmente. Problema que, de resto, coexiste com uma outra dificuldade metodológica de monta: a validade e a fiabilidade dos enunciados. Com efeito, os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si. É um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações.

Decididamente, não temos medidas independentes (observações, escritos, testemunhos de terceiras pessoas) que nos permitam verificar a justeza da fundamentação dos enunciados. Confiando, embora, nas técnicas clássicas das entrevistas clínicas e bem assim numa verificação da sua coerência interna, devemos admitir que o relato fornecido poderia diferir: (a) do relato fornecido num outro momento da carreira; (b) de um relato fornecido por um observador. Todavia, as investigações sobre a fiabilidade dos relatos biográficos fornecidos com intervalos de alguns meses, ou de 2-3 anos, são bastante optimistas. Por outro lado, é difícil imaginar um "observador" susceptível de controlar a justeza da fundamentação da nossa própria trajectória profissional. Ao aceitar a importância de um relato na primeira pessoa, se assim se pode dizer, deve-se igualmente assumir as contingências dele decorrentes.

Uma dessas contingências é inegavelmente o funcionamento da memória. Sabemos, desde os célebres estudos de Bartlett (1932), que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais "construtivista" da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

Existe, é um facto, uma quantidade de estudos que mostram o funcionamento selectivo da memória: a tendência para fazer alinhar o passado com as representações do presente (Ross, McFarland e Fletcher, 1981), a tendência para amplificar as modificações que ocorrem entre a adolescência e o período adulto (Woodruff e Birren, 1972) e a tendência, mais geral, para conceber o passado de tal maneira que ele possa preparar o futuro (Riegel, 1978). Retoma-se, assim, uma perspectiva hegeliana; o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias sobre essa realidade, ideias que se modificam imperceptivelmente com o tempo.

É mais um caso em que estamos relativamente desarmados para conseguir medir o grau de reinvenção do passado que os nossos respondentes alcançam. Na medida em que convergem os relatos dos indivíduos interrogados independentemente, no que eles têm de mensurável, e na medida em que aqueles relatos são justificados de feição análoga, podemos concluir pela existência de deformações limitadas. É igualmente possível — e nós fizemo-lo — ir bem longe em termos de situar as pessoas: fazer voltar o respondente ao ano em questão, à turma de alunos implicada, às circunstâncias particulares da sua vida, nesse momento. Existe, enfim, toda uma gama de técnicas que permite controlar a fiabilidade interna dos enunciados, mas que levam, muitas vezes, à eliminação de vários respondentes, por questões diversas, o que limita, por seu lado, o alcance das análises que se desejaria levar por diante. O que há, de mais simples, a fazer é estar consciente destes limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objectivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, R. (1982). "Teacher Development: A look at changes in teachers' perceptions across time". *Journal of Teacher Education*, 23 (4), pp. 40-43.
- BALL, S. e GOODSON, I., eds. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- BALTES, P. e BRIM, O. (1982). *Life-Span Development and Behavior* (vol. 4). New York: Academic Press.
- BARTLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BECKER, H. (1970). "The career of the Chicago schoolmaster". In *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.
- BLANK, T. (1982). *A Social Psychology of Developing Adults*. New York: J. Wiley.
- BRIM, O. e WHEELER, S. (1966). *Socialization after Childhood*. New York: J. Wiley.
- BURNS, R., ed. (1970). *Sociological Background of Adult Education*. Syracuse: CSLEA.
- BUSS, A. (1974). "Generational Analysis: Description, explanation and theory". *Journal of Social Issues*, 30 (1), pp. 55-71.
- BUTT et al. (1985). *Individual and Collective Interpretations of Teachers' Biographies*. Lethbridge: University of Lethbridge.
- CAIN, L. (1967). "Age, status and generational phenomena". *Gerontologist*, 7, pp. 83-92.
- COOPER, M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association).
- CUMMING, E. e HENRY, W. (1961). *Growing Old*. New York: Basic Books.
- DANNEFER, D. (1984). "Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal". *American Sociological Review*, 49 (1), pp. 100-116.
- ELDER, G. (1974). *Children of Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- ELDER, G. (1979). "Historical change in life patterns and personality". In *Life-Span Development and Behavior* (vol. 2) [P. Baltes e O. Brim, eds.]. New York: Academic Press.
- ERIKSON, E. (1950). *Enfance et société*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1985). "Learning to teach". In *Handbook of Teaching and Policy* [L. Shulman e G. Sykes, eds.]. New York: Longmans.
- FIELD, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline: Teacher Center Brookline.
- FRIEDMAN, E. (1970). "Changing value orientations in adult life". *Sociological Backgrounds of Adult Education* [R. Burns, ed.]. Syracuse: CSLEA.
- FULLER, F. (1969). "Concerns of teachers: A developmental perspective". *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- GOULD, R. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York: Simon & Schuster.
- HAMON, H. e ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Éditions du Seuil.
- HUBERMAN, M. (1971). *Adult Development and Learning from a Life-Cycle Perspective*. Paris: Royaumont.
- HUBERMAN, M. (1974). *Cycle de vie et formation*. Vevey: Éditions Delta.
- HUBERMAN, M. e SCHAPIRA, A. (1979). "Cycle de vie et enseignement: Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière". *Gymnasium Helveticum*, 34 (2), pp. 113-129.

- INGVARSON, L. e GREENWAY, P. (1984). "Portroyals of teacher development". *Australian Journal of Education*, 28 (1), pp. 45-65.
- KIMMEL, D. (1975). *Adulthood and Aging*. New York: J. Wiley.
- KLAUSNER, S. (1973). "Life-span environmental psychology: Methodological issues". In *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* [P. Baltes e K. Schaie, eds.]. New York: Academic Press, pp. 72-95.
- KUHLEN, R. (1964). "Developmental changes in motivation during the adult years". In *Relationships of Development and Aging* [J. Birren, ed.]. Springfield: Thomas.
- LIGHTFOOT, S. (1985). "The lives of teachers". In *Handbook of Teaching and Policy* [L. Shulman e G. Sykes, eds.]. New York: Longmans.
- LIN, J. (1981). *The Career Patterns of Men in the Exploration and Establishment Stages*. New York: Teachers College, Columbia University.
- LOWENTHAL, M. et al. (1975). *Four stages of life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MAEHR, M. e KLEIBER, D. (1981). "The graying of achievement motivation". *American Psychologist*, 37 (7), pp. 787-793.
- McDONALD, B. e WALKER, R. (1974). *Safari*. Colchester: Center for Applied Research in East Anglia.
- NEUGARTEN, B. e DATAN, N. (1973). "Sociological perspectives on the life cycle". In *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* [P. Baltes e K. Schaie, eds.]. New York: Academic Press, pp. 492-608.
- NEWMAN, K. (1979). *Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development*: San Francisco: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association).
- PETERSON, W. (1964). "Age, teacher's role and the institutional setting". In *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* [B. Biddle e W. Elena, eds.]. New York: Holt, Rinehart.
- PRICK, L. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- REMPEL, A. e BENTLEY, R. (1970). "Teacher morale: Relationship with selected factors". *Journal of Teacher Education*, 21 (4), pp. 534-539.
- RIEGEL, K. (1978). *Psychology, mon amour*. Boston: Houghton-Mifflin.
- RILEY, M. et al. (1968). *Aging and Society* (vol. 3). New York: Russel Stage.
- ROSENBAUM, J. (1983). *Careers in a Corporate Hierarchy*. New York: Academic Press.
- ROSS, M. et al. (1981). "The effect of attitude on the recall of personal histories". *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 627-634.
- RYFF, C. e BALTES, P. (1976). "Value transition and adult development of women". *Developmental Psychology*, 12, pp. 567-568.
- SANFORD, N. (1966). *Self and Society*. New York: Atherton.
- SIKES, P. et al. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. London: The Falmer Press.
- SOFER, C. (1970). *Men in Mid-Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUPER, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- SUPER, D. (1985). "Coming of age in Middletown". *American Psychologist*, 40 (4), pp. 405-414.
- WHITE, R. (1952). *The Study of Lives*. New York: Dryden.
- WOODRUFF, D. e BIRREN, J. (1972). "Age changes and cohort differences in personality". *Developmental Psychology*, 6, pp. 252-259.