

SER PROFESSOR EM ÉPOCA DE MAL-ESTAR DOCENTE: que papel para a universidade?

ROSA BIZARRO e FÁTIMA BRAGA
rpbizar@letras.up.pt e ffbraga@iol.pt

«As situações conflituantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...).»¹

«Habitamos hoje uma época que está a passar por um acelerado e profundo processo de transformação, um processo que nos confronta, em directo e ao vivo, com situações cada vez mais complexas, com um verdadeiro choque do futuro, onde a nossa sobrevivência enquanto homens e enquanto estrutura social nos obriga a reencontrarmo-nos connosco próprios e com os outros (...).»²

1. Contextualização

Situados numa sociedade pós-moderna e neoliberal, na qual a escola se encontra em crise e a profissão de professor³ é manifestamente desvalorizada, à luz de parâmetros avaliativos que posicionam o *poder* (sobretudo

¹ A. Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1997, p. 27.

² C. Fragateiro, «Utopia da unidade do conhecimento» in C. Pimenta (org.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*, Porto, Campo das Letras, 2004, p. 169.

³ Teremos de “profissão” o entendimento que dela nos dá a Sociologia, nos seus estudos mais recentes, ao percepcioná-la como um conjunto de saberes (académicos e

económico) à frente do *saber* (apesar de vivermos na era dita do conhecimento...) e do *saber fazer*, impõe-se, no nosso entendimento, reforçar a reflexão sobre os professores, independentemente do nível de ensino tido como referente, e a sua formação.

As sucessivas reformas dos Ensinos Básico e Secundário, a recente alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo português e a Declaração de Bolonha são um efeito da deslocação semântica e conceptual que a escola e o professor têm vivido nas últimas décadas.

18

Ao longo dos tempos, aliás, o professor tem sido o actor de diferentes modelos pedagógicos, que bem reflectem a sociedade em que estão inseridos. Do professor magistral, oriundo da escola do século XIX, onipotente e supostamente omnisciente, impermeável à participação de qualquer aluno na construção do acto pedagógico, e porta-voz de um currículo definido de modo centralizado e uniforme pela administração central, ao professor da escola construtivista (nascida na década de 60 do século XX, no decorrer dos estudos levados a cabo por Piaget, Bruner, Novak e Ausebel, entre outros) que se pretende um mediador no processo de ensino-aprendizagem, programando, orientando, proporcionando recursos e animando as diferentes actividades prosseguidas pelos alunos, ajudando o aluno a relacionar os conhecimentos novos com os anteriores, fomentando a sua autonomia e apoiando-se num currículo aberto e flexível, decidido pela sua escola, em função das necessidades específicas dos seus alunos, e tendo em conta as metas fixadas pelo Estado – muitos têm sido os papéis assumidos pelo professor, muitas e variadas as exigências que se lhe faz.

Hoje, o caminho do professor – seja qual for o nível de ensino – abre-se a novos horizontes e, logo, a novas exigências profissionais, a saber:

- i) um conceito de currículo menos compartimentado por disciplinas e mais flexível, de acordo com cada território educativo, com cada contexto e com o seu próprio tempo;
- ii) uma profissão conotada, quer com a execução quer com a concepção/decisão e também com a organização;
- iii) uma deslocação do eixo 'objectivos mínimos/conteúdos' para o eixo 'competências⁴ a desenvolver/experiências educativas a proporcionar'.

pedagógicos) especializados; entendê-la-emos, contudo, também como uma actuação onde a ambiguidade e multiplicidade das funções são o seu melhor traço definidor e a necessidade de práticas reflexivas o seu selo de marca.

⁴ Por competências entenda-se o conjunto dos saberes (ou conhecimentos declarativos), dos saberes-estar, saberes-fazer ou saberes-tornar-se (conhecimentos procedi-

Dito de outro modo, a intervenção coerente dos docentes neste nosso contexto educativo exige que estes se orientem por um paradigma profissional alternativo que rompa com as matrizes disciplinares convencionais que vêem o aluno como um receptor de conhecimentos, as matérias como estando organizadas em compartimentos, o papel da escola como sendo o da transmissão de saberes. Exige, em suma, que os professores perspetivem o trabalho educativo para além das imposições que a ordem neoliberal dominante apresenta, ao espartilhá-lo entre os valores do mercado e os do estado. Impõe que o crescimento do saber, do saber fazer e do saber ser passem por uma acção de reflexão e de formação contínuas, na tentativa de fazer o levantamento, a análise e a interpretação dos traços que marcam, hoje e aqui, esta profissão.

2. Os professores e a falta de prestígio da profissão

As mudanças verificadas no contexto social e económico mundial, em particular nas últimas décadas, têm tido impacto directo na escola. Têm produzido efeitos perversos na vida dos professores, que se vêem pressionados pela sociedade, no sentido de cumprirem um papel que, de acordo com Esteve⁵, se encontra desfasado da realidade.

Exige-se-lhes que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções⁶, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores, reforçado pela perspectiva algo negativa que a sociedade vai construindo de muitos destes profissionais, baseada, frequentemente, em parâmetros, no mínimo, discutíveis.

Hoyle⁷ considera seis factores que permitem determinar o prestígio de uma profissão: *i*) a origem social do grupo; *ii*) o tamanho do grupo;

mentais) numa situação dada (conhecimentos condicionais). (Ph. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002; J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992).

⁵ J. M. Esteve, *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Bauru, EDUSC, 1999.

⁶ J. T. Santomé, «O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho» in C. Linhares (org.), *Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*, São Paulo, Cortez, 2001.

⁷ E. Hoyle, «Teachers' social backgrounds» in *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, 1987, pp. 593-610.

iii) a proporção de mulheres; iv) a qualificação académica de acesso; v) o *status* do cliente; vi) a relação com os clientes.

Confrontando, empiricamente, a profissão docente com estes factores, as conclusões a que chegamos sublinham que:

- i) os docentes formam um grupo profissional numeroso (o que provoca uma diminuição dos salários), onde há muitas mulheres;
- ii) os docentes são maioritariamente oriundos das classes média e baixa;
- iii) relativamente à qualificação académica de acesso, os professores do pré-primário e do 1.º ciclo do Ensino Básico (no caso português) começaram por ter habilitação de nível médio, e há dois tipos de instituições a formar professores para o segundo e 3.º ciclos do ensino básico – o politécnico e o universitário;
- iv) quanto ao estatuto do cliente, verifica-se que «com a massificação do ensino [...] escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldades, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim em problemas escolares»⁸; o aspecto descrito conduz a que a relação com o “cliente” se tenha passado a basear na obrigatoriedade e não na voluntariedade, afectando toda a relação pedagógica.

Face a estas conclusões, verifica-se que os professores formam um *cluster* profissional que deixou de usufruir de uma reputação social elevada (ainda que se reconheça, globalmente, a importância da missão que desempenha), pelo que, como a imagem social interfere na escolha da profissão, se assiste neste momento a um processo de inferiorização do professorado:

«nos tempos actuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com um clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro [...] de acordo com a máxima contemporânea “busca o poder e enriquecerás”, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada.»⁹.

⁸ J. M. Esteve, «Mudanças sociais e função docente» in A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 121.

⁹ J. M. Esteve, *idem*, p. 105.

Esta situação, agravada por outros factores que não cabe aqui analisar¹⁰, tem reforçado, como já assinalámos, um crescente mal-estar docente, amplamente estudado¹¹, que precisa de ser se não vencido na totalidade, pelo menos, atenuado.

Na certeza de que a situação não corresponde à importância da tarefa do professor e que urge, após a sua análise, abrir caminhos de transformação e de valorização dessa profissão, a necessidade de uma formação contínua, permanente, de qualidade impõe-se como meio a valorizar.

Registe-se, todavia, que a sua organização tem obedecido, com frequência, ao objectivo de transmitir ao profissional regras, normas, a seguir, de acordo com um modelo de professor *eficaz* ou *bom*, na convicção de que só assim ele verá atenuado o “choque com a realidade” educativa com que se defronta. As acções de formação contínua têm tratado, pois, sobretudo, de abordagens *anxiogénicas*¹², cujo efeito (certamente não previsto) tem sido o aumento do mal-estar a que nos temos vindo a referir, já que levam a que o professor se ponha em causa, enquanto pessoa, em vez de questionar a sua actuação.

Face ao exposto, pensamos que a resposta dada pela formação permanente dos professores deverá consistir numa abordagem analítica, que parta das condicionantes de trabalho e convide o professor a detectar as dificuldades encontradas e, perante elas, a questionar a sua actuação e a identificar possíveis erros sem, em circunstância nenhuma, se anular a si próprio, como pessoa.

Organizados, de preferência, em comunidades reflexivas, os professores, deverão ser agentes da sua própria formação, analisando as situações educativas em que se inserem e procurando as situações concretas da sua prática que precisam de investigar para encontrar hipóteses de solução para os problemas que identificam.

¹⁰ Perspectivas de desemprego, falta de apoios logísticos para a instalação de docentes deslocados do seu local de residência, restrição nos apoios à formação contínua e especializada, indefinição na divisão do trabalho educativo, nomeadamente entre os professores e as famílias, crise de valores, por exemplo.

¹¹ J. M. Esteve, *El malestar docente*, Barcelona, Laia, 1987; M. Cole & S. Walker (ed.), *Teaching and Stress*, Milton Keynes, Open University Press, 1989; R. Gomes, *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa, 1993; D. Martínez, I. Valles & J. Kohen, *Salud y trabajo docente: Tramas do malestar en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1997, entre outros.

¹² J. M. Esteve, «Mudanças sociais e função docente» in A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 1995.

O que acaba de ser dito não põe em causa, antes evidencia, a necessidade de formação inicial do professor, só que perspectivando-a de modo diferente do que vem acontecendo com frequência. Segundo dados descritos em diferentes trabalhos de investigação¹³, os professores dominam os conteúdos específicos das disciplinas que ensinam, mas têm dificuldade em estruturá-los e em adaptá-los aos seus alunos, nomeadamente porque apresentam lacunas no que respeita: *i*) ao diagnóstico dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e dos efeitos que o ensino tem junto deles; *ii*) à identificação dos problemas de organização do trabalho na sala de aula, tornando-o produtivo; *iii*) à capacidade de tornar os conteúdos acessíveis a cada um dos alunos, resolvendo os problemas de aprendizagem.

Assim acontecendo, devemos concluir que, cada vez mais, é preciso valorizar as dimensões pessoal e cultural, e não só os aspectos técnicos da profissão, de molde a que o professor, gestor e organizador da classe, formado num conjunto predeterminado de competências técnicas (*skills*) seja também um professor que toma decisões e seja formado num conjunto de competências adaptadas ao contexto incerto e complexo em que actua¹⁴. Há que rejeitar o entendimento da formação como uma mera aquisição de conhecimentos e técnicas, «perspectiva essa ligada com a ideia do professor como um transmissor de conhecimentos, [devendo-se privilegiar] uma óptica de autonomia na produção de conhecimento e de valores que englobe a inovação, a auto-formação participada, a reflexão na prática e sobre a prática e a cooperação institucional, no sentido da transformação qualitativa dos recursos existentes.»¹⁵.

Pretendemos com isto lembrar que a tarefa dos professores se encontra profundamente alterada. Como a propósito Perrenoud afirma¹⁶, já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, assumir e trabalhar. Trata-se, sim, de colocar o maior número possível de alunos em situações que permitam a quase todos aprender de um modo eficaz. Aprender

¹³ R. Honeyford, *Starting teaching*, London, Guilford, 1982; S. Veenman, «Perceived problems of beginning teacher» in *Review of Educational Research*, 1984, 54 (2), pp. 143-178; J. H. C. Vonk, «Problems of the beginning teacher» in *European Journal of Teacher Education*, 1983, 6 (2), pp. 133-150, entre outros.

¹⁴ J. A. Pacheco, *O pensamento e a acção do professor*, Porto, Porto Editora, 1995.

¹⁵ C. M. Simões, *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1996, p. 133.

¹⁶ Ph. Perrenoud, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

não somente a ler, a escrever, a contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz.

Muitos consideram que esta circunstância torna a docência uma profissão impossível¹⁷. Não concordamos, embora tenhamos consciência de que passou a ser uma profissão na qual, por muito boa que seja, a formação não é garante de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais¹⁸ e que, por isso mesmo, exige que ela não possa limitar-se à transmissão de simples soluções encontradas por outros, devendo, antes, desenvolver no professor a capacidade de encontrar soluções fundamentadas para os problemas com que se defronta¹⁹. Assim sendo,

«a competência²⁰ não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, adquiridos durante o processo de formação, mas tem a ver, sobretudo, com a pessoa que o futuro professor é e com a maneira como ele organiza e integra as suas capacidades, além da forma como, numa situação específica, opta por agir desta ou daquela forma, sendo entendida, muitas vezes, como um modo de funcionamento mais complexo e associada a um repertório de capacidades mais vasto e diversificado e à possibilidade de analisar as situações de modo mais abrangente e adequado às necessidades dos outros (...),»²¹.

Mais do que um professor “cultural” necessitamos de um professor trans-cultural, que, sendo um profissional exímio no domínio e na transmissão de saberes e saberes-fazer, necessita, para o ser realmente, de perceber os novos contextos culturais em que os indivíduos se vão situando, o que tem a ver com competências crítico-reflexivas²².

¹⁷ Ph. Perrenoud, *ibidem*.

¹⁸ Ph. Perrenoud, *ibidem*.

¹⁹ M. Ben-Peretz, «Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado» in L. M. Villar Angulo (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Ed. Marfil, 1988.

²⁰ Que entenderemos, de acordo com Medley (D. M. Medley, «Teacher effectiveness» in H. E. Mitzel (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, 1982), como o conjunto de conhecimentos, capacidades e princípios de valorização profissional que o docente incorpora no seu trabalho.

²¹ C. M. Simões, *idem*, p. 140.

²² A. Nóvoa, *Dos Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Lisboa, ISEF-UTL, 1989, p. 68.

As instituições de formação de professores (com particular destaque para a universidade) deverão, então, ser detentoras de uma lógica organizativa diferente, para abraçarem a tarefa múltipla de educar, instruir, formar e ensinar, de modo substancialmente distinto do que vem acontecendo²³. Deverão assumir-se como instituições onde se aprenda a pensar-se a si próprio, mas também a pensar o mundo e a viver com os outros, cumprindo uma das apostas da sociedade do século XXI²⁴, no respeito pela Diferença e na valorização do ser humano²⁵, a começar por si mesmo: «É que o professor precisa de possuir a capacidade de se conhecer a ele próprio enquanto adulto em desenvolvimento e de dar provas de maturidade moral, pessoal e social.»²⁶.

3. Os desafios múltiplos das universidades enquanto instituições de formação

Numa sociedade cuja universidade se assume como portadora de uma missão plural, com destaque para a científica, a pedagógica, a profissional, a social e a cultural²⁷, há que entender que a formação de professores nela é assegurada, de pleno direito: «Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar.»²⁸ – defende o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

²³ C. M. Simões, *ibidem*; F. Braga, *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra, Quarteto, 2001.

²⁴ UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, 2001. Disponível em <<http://www.ohchr.org/english/law/diversity.htm>>

²⁵ Respeito este que permita que a pergunta colocada por Michel Serres – «Combien peu d'hommes dits de culture savent que la vraie culture se reconnaît à ce qu'elle permet à un homme de culture de n'écraser personne sous le poids de sa culture?» (M. Serres, «L'Humanisme Universel Qui Vient» in *Le Monde*, Vendredi, 5 juillet 2002. Disponível em http://coranet.radicalparty.org/pressreview/print_250.php?func=detail&par=2658>) – obtenha a resposta necessária, sem qualquer tipo de hesitação.

²⁶ F. Braga, *idem*, p. 129.

²⁷ CRUP, *A universidade pública portuguesa – Reflexão para uma política de desenvolvimento*, 2005. Disponível em <http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/texto_reflexão.pdf>

²⁸ CRUP, *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*, Texto policopiado, 1997, p. 11.

E se é verdade que, como referem Coffield e Williamson²⁹, debater o modelo de universidade implica debater o modelo de sociedade em que ela se encontra inserida, o certo é que as obsessões de uma sociedade pós-moderna neoliberal se arriscam a não conduzir à re/i-novação tão necessária. Como afirma Barata-Moura,

«uma mecânica “adaptação” ou “acomodação” de raso voo ao presumido “mercado”, para além de tendencialmente tomar efeitos de representação simbólica pela materialidade mesmo económica das necessidades, induz predominantemente um reforço do factor “reprodução”, em detrimento da função crítica, criativa, transformadora, que ao cultivo universitário dos saberes, por constituição, se encontra associada.»³⁰.

25

Mais do que nunca, parece-nos, de facto, urgente que a universidade cumpra as suas missões e faça jus à sua função «crítica, criativa, transformadora», afastando-se, decididamente das influências que a querem caracterizar como «empresa burocrática»³¹, pautada pela lógica da «prestação de contas»³². Urge assumir a necessária «separação filosófica entre as noções de ‘prestação de contas’ [accountability] e ‘contabilização’ [accounting]. E parece-/nos/ imperativo que a universidade dê resposta à exigência de prestação de contas, recusando-se, ao mesmo tempo, a conduzir o debate sobre a sua responsabilidade apenas na linguagem da contabilização (cuja moeda é a excelência).»³³. Por outras palavras, o apelo à “excelência” não pode escamotear a verdadeira ideia de universidade³⁴. E, nesta perspectiva, relembremos que:

«One of the most important mission of higher education in society is its cultural and ethical mission. Higher education is required to

²⁹ F. Coffield & B. Williamson, «The Challenges Facing Higher Education» in F. Coffield & B. Williamson, *Repositioning Higher Education*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997.

³⁰ J. Barata-Moura, *Pensar e Fazer Universidade*, 1999. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/jbmoura.htm>>

³¹ B. Readings, *A Universidade em Ruínas*, Coimbra, Angelus Novus, 2003.

³² B. Readings, *idem*.

³³ B. Readings, *idem*, p. 27.

³⁴ Sobre esta questão, ver, entre outros, S. Rocha-Cunha, «Tópicos sobre o problema do humanismo e da universidade na cidade das coisas» in C. Pimenta (org.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*, Porto, Campo das Letras, 2004.

preserve and assert cultural identity, promote the propagation and creation of cultural values, protect and encourage cultural diversity and participate actively in the development of intercultural understanding and harmony and the mutual enrichment of cultures. The transmission of cultural values, which is bound up with ethical considerations should permeate all courses in higher education.»³⁵.

Por outras palavras, há que dar à universidade o seu papel social e crítico, entendo-a como um «espaço de conflito em que a verdade é visada de um modo plural e a partir do contributo das várias disciplinas»³⁶, num esforço contínuo de adaptação às exigências da (nova) sociedade e na certeza de que lhe cabe ser «um lugar, um ágorá, um espaço público de cruzamento de inteligências»³⁷, ao serviço da compreensão intercultural, interpessoal.

Necessitando de uma reflexão sobre uma estratégia a curto e médio prazo, a formação de professores (quer inicial quer contínua) a assegurar pela universidade exige a observância de linhas de actuação condizentes com o facto de esta se encontrar marcada pela ciência pós-moderna³⁸. Delas, destacaremos as seguintes:

- «A universidade (...) deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas.»³⁹
- (...) A 'abertura ao outro' é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta.»⁴⁰.

³⁵ UNESCO, *Towards Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*, Paris, UNESCO, 1998, p. 6.

³⁶ O. Pombo, *Universidade. Regresso ao Futuro de uma Ideia*, 1999. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/opombo.htm>>

³⁷ O. Pombo, *ibidem*.

³⁸ B. S. Santos, *Pela mão de Alice*, Porto, Edições Afrontamento, 1994.

³⁹ «A prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa antes de mais que as humanidades e as ciências sociais, uma vez transformadas à luz dos princípios referidos, devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários.» (B. S. Santos, *ibidem*).

⁴⁰ B. S. Santos, *idem*, pp. 194-195.

Só assim o professor que nela se forma poderá romper com o mal-estar em que se encontra e compreender que, na capacidade de **se** conhecer/ reflectir e conhecer/ reflectir **o outro**, reside a chave da revalorização da sua profissão.