

Auto-representações das Funções das Professoras na Escola

Ana Sofia António* & António Teodoro**

Neste artigo procura-se responder à questão: *Quais são as auto-representações das funções das professoras, na escola?* Esta interrogação foi levantada por se julgar que o presente está rodeado por um conjunto de transformações ao qual a escola é permeável. Neste contexto, os professores encontram-se perante um paradoxo: se por um lado eles são destituídos de um conjunto de papéis, por outro são-lhes atribuídas cada vez mais funções. Este artigo pretende, pois, reflectir nos papéis dos docentes, algo tão óbvio como melindroso.

Este artigo baseia-se no trabalho de investigação *O outro lado do espelho: auto-representações das funções das professoras* (António, 2002). O título dessa investigação foi escrito a partir da questão: *Quais são as auto-representações das funções das professoras, na escola?*

É comum dizer-se que o mundo está a sofrer transformações, com elas surge um sentimento de incerteza, pois muitas das referências tradicionais foram perdidas sem ainda se terem definido outras. As mudanças que vivenciamos no nosso dia-a-dia dizem muitas vezes respeito ao conhecimento, à forma como é transmitido e ao ritmo a que ocorre.

No espaço escolar, os professores são os protagonistas da mudança. Assume-se que os aspectos relacionados com a profissão docente são objecto de grande interesse, em parte porque os professores constituem um dos maiores grupos profissionais. Assim, procurou-se perceber como a ideia de mudança afecta os docentes. Deverão os professores antecipá-la? Serão eles capazes de prever o futuro? Ou, antes pelo contrário,

* Professora do Ensino Básico. Membro da UID - Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos.

** Professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Coordenador científico da UID - Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos.

deverão os professores seguir a mudança? Esta última situação terá, portanto, como consequência um desajuste entre a escola e a sociedade.

O conceito de mudança transmite ao professor alguns sentimentos negativos; a ruptura com o passado e a ideia de incompetência. Ora, estes sentimentos contradizem, eles próprios, a necessidade de mudança.

As motivações que levaram a esta problemática resultam, sobretudo, da percepção de que muitos professores têm atitudes de lamento e de saudosismo, e que desejam regressar à escola de antigamente. Essa aspiração reporta-se a um tempo em que a docência era uma profissão tranquila, onde o professor era o *senhor* da sala de aula. Actualmente, "o professor já não é «o» recurso da escola, mas um entre muitos outros" (Magalhães & Stoer, 1998, p. 23).

Sendo assim, pretendeu-se observar a forma como a mudança do papel das professoras influi nas suas condutas. Por outro lado, analisar as expectativas e frustrações das professoras face à docência, deixando de parte as explicações acabadas. O objecto de estudo desta investigação é então o professor. Usou-se uma metodologia capaz de reconhecer o docente, não só enquanto profissional mas, também, enquanto pessoa. Foi neste âmbito que se utilizou, como principal instrumento de investigação, as *histórias de vida*, entendendo-se que: "a possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante" (Nóvoa, 1995b, p. 24). As histórias de vida resultam do olhar do narrador perante a sua própria vida, por isso, permitem a aproximação do real concreto e a transmissão de afectividade. Possibilitam ainda que a docência seja questionada através da dimensão pessoal.

A respeito desta técnica, Poirier (1999) refere: "as histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos" (p. 117). A investigação realizada não tem um carácter extensivo mas, por ter uma natureza singular, torna-se significativa, na medida em que não se encontram dois modos idênticos de viver situações humanas.

Cada pessoa tem uma complexidade única, pelo que diferentes aspectos de ordem pessoal, como a idade, o sexo, a experiência de vida e a relação familiar interagem com aspectos de ordem social, neste caso, com a ocupação profissional. Sendo a selecção inevitável, a recolha de histórias de vida recaiu em docentes do segundo ciclo do Ensino Básico e incidiu exclusivamente em professoras, em parte porque os professores são um grupo profissional composto sobretudo por mulheres. As protagonistas desta investigação foram a Luísa, a Helena e a Maria.

Após a recolha das três histórias de vida, efectuou-se a análise de conteúdo, onde cada narrativa foi analisada individualmente. Com a finalidade de se obter uma visão de conjunto e de se estabelecerem conexões entre as diferentes histórias de vida, elaboraram-se grelhas de análise onde foram definidas cinco categorias: *trajectória*

de vida, *auto-imagem*, *articulação com os outros*, *sentimentos* e *mudança*, e onde cada categoria de análise comportou várias subcategorias (quadro I).

A unidade de análise utilizada foi a de enumeração geométrica. Desta forma, para que fosse possível calcular a área ocupada por cada categoria em cada narrativa, a dactilografia das histórias foi homogêna. Em termos gerais, e por ordem decrescente, temos a categoria da mudança com 49,3%; sentimentos com 28,6%; articulação com os outros com 9,6%; auto-imagem com 8,9% e, por fim, a *trajectória de vida* com 3,8%. Estes valores adquirem significado se atendermos que, quanto maior é o interesse da entrevistada por um assunto, maior será a área ocupada por esse assunto.

Categoria	Subcategorias
Trajectória de vida	Idade; Tempo de serviço; Formação profissional; Percurso profissional
Auto-imagem	Pessoal; Profissional; Relação entre as duas dimensões
Articulação com os outros (espelho)	Pessoal; Profissional
Sentimentos	Motivação; Investimento na profissão; Partilha com os outros; Factores de satisfação; Factores de insatisfação; Relação entre os factores de satisfação e os de insatisfação
Mudança	Entre o passado e o presente; Novas tecnologias; Pais; Novos especialistas; Extinção do professor

Quadro I – Categorias e subcategorias de análise.

Através da leitura e da análise destas três histórias de vida, transparece que as narradoras reconhecem a existência de mudanças entre o presente e a época em que as professoras ainda eram alunas. A Luísa afirma que essas mudanças "têm a ver com a forma como as aulas decorrem e têm a ver com a relação entre os professores e os alunos, [...] na falta de respeito dos alunos, no desinteresse dos alunos...". Já a Helena faz referência à participação dos pais na escola referindo que "a eles foi-lhes dado um espaço maior. Pena que esses pais se descartem um bocadinho. E eu posso dizer isso quase como experiência própria".

A chegada à docência representa, para muitos, um desencontro entre a imagem idílica do professor transmitida, quer pelos meios de comunicação social, quer pela formação inicial, e o professor que se começa a ser. Neste sentido, a distância entre as duas representações tende a descortinar-se, sendo a contemplação do passado e a visão nostálgica um entravo a que o professor invista num novo futuro.

Se antes a actividade docente se fixava na transmissão dos saberes disciplinares, hoje espera-se que o professor prepare o jovem para o exercício dos seus direitos e deveres de cidadão, para viver em sociedade. A educação necessita, então, de ser concebida como a preparação do indivíduo para viver um "presente fluido e um futuro incerto" (Machado 1995, p. 12).

Se por um lado é atribuído aos professores um número crescente de funções, por outro eles são excluídos de uma série de papéis que lhes estavam tradicionalmente concedidos. Deste modo, compete aos professores a capacidade de aprender a viver com todas estas contradições.

Apesar dos movimentos excluírem progressivamente os docentes de um conjunto de domínios, nos discursos educativos os professores estão sempre presentes. Em parte, porque os discursos contribuem para estruturar determinadas práticas e identidades dos professores. Garcia (2002) refere que os discursos têm ainda a capacidade de "posicionar as professoras e os professores em sua atividade (sic) intelectual e docente, instituindo formas particulares de desempenho, de modos de ser, de competências e qualificação profissional que, internalizadas, (auto-)regulam e (auto-)disciplinam a categoria docente" (p. 139 - 140).

Para explicar como os professores estão a perder funções, Houssaye (1993) e Nóvoa (1995a) recorrem à imagem do bridge no qual "um dos parceiros ocupa o lugar do morto, sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo" (p. 7). Ora, também os professores são os elementos passivos do processo educativo. Os mesmos autores propõem alguns triângulos, nos quais dois vértices têm uma relação privilegiada, em detrimento do terceiro, que é atribuído aos professores correspondendo ao *lugar do morto*.

Segundo Houssaye (1993), a acção pedagógica concretiza-se em três elementos: saber, professor e alunos. Se um dos elementos tem necessariamente de ocupar o «lugar do morto», então qual dos três deverá de ocupar esse lugar? Quem poderá fazer com rigor essa escolha? Este autor apresenta ainda um modelo com possíveis articulações entre os lados do triângulo e algumas correntes pedagógicas (figura I). Houssaye menciona que, com este esquema, não pretende fazer juízos de valor "mas de propor os instrumentos de conhecimento e de compreensão do acto pedagógico" (1993, p. 23 - 24).

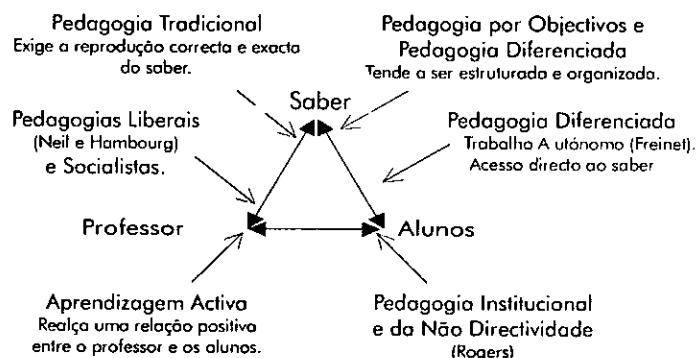


Figura I - Modelo compreensivo da construção e do funcionamento da situação pedagógica. In: Houssaye (1993) p. 22.

O primeiro processo de exclusão dos professores ocorre quando estes são colocados no lugar do morto, havendo maior realce no eixo saber / alunos (figura II).

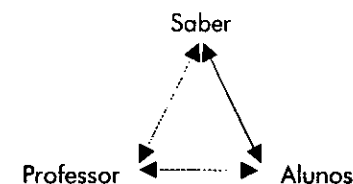


Figura II - Triângulo Pedagógico. In: Nóvoa (1995a) p. 8.

Nóvoa (1995a) sustenta:

A ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem. (p.8).

O saber tem um lugar primordial no sentimento de identidade do professor, porém este perdeu a exclusividade da sua detenção. Aliás, o próprio conhecimento é frequentemente posto em causa.

Nóvoa (1995a) opina que o fortalecimento da conexão entre o saber e os alunos projecta os professores para o «lugar do morto». Pelo que, os professores não poderão ser uma fonte segura nem única de aprendizagens (Machado, 1995). Como refere António Teodoro (1990) "as novas tecnologias de informação fizeram com que o professor e a escola perdessem o estatuto de depositários absolutos dos conhecimentos. Os meios ao dispor de uns e de outros são extremamente desiguais e desvantajosos para a escola" (p. 13).

Os discursos que giram em torno das novas tecnologias e da educação, omitem que o processo de ensino-aprendizagem dificilmente ocorreria sem a mediação relacional e cognitiva dos professores. Estes discursos esquecem que o aluno é um indivíduo e que o próprio conhecimento é uma construção pessoal.

Vitor Teodoro (1991) brinca com a introdução das novas tecnologias na educação: "era (?) assim que a indústria de equipamentos informáticos imaginava o cenário educativo ideal: o futuro dos computadores na educação, cada aluno face a uma máquina e o professor «liberto» do trabalho da aula, quase numa função decorativa..." (p. 29).

De certa forma, a Maria parece ir de encontro à perspectiva de Vitor Teodoro a respeito das novas tecnologias na escola:

E também porque vão implicar que o papel dos professores seja o de orientar as crianças. Elas podem ter muita informação mas, às tantas, também não sabem como lidar com ela. E, nesse aspecto, o professor vai ser muito importante, porque vai ajudá-las a orientar. Aí não me aflige, a mim não me aflige. Preocupa-me o «serei eu capaz de ser uma boa orientadora?». Aí sim. Mas no aspecto delas existirem, aí só acho pena que não hajam ainda em todas as escolas. Muitas [escolas] estão tão fechadas que ainda não são transparentes, aí às vezes... O facto de termos novas tecnologias ajuda-nos a abrir mais a escola. A vida passa para dentro com elas. Apesar, de às vezes, ser um bocado difícil nós irmos lá fora...

Torna-se também necessário ter-se em conta que o conhecimento ministrado, explícito ou implicitamente, não é passivamente assimilado pelos alunos; talvez se possa antes pensar que o conhecimento é reinterpretado pelos alunos e, não raras vezes, rejeitado.

Ao segundo triângulo, definido pelos elementos: professores, Estado e pais/comunidades, Nóvoa (1995a) dá a denominação de «triângulo político» (figura III).

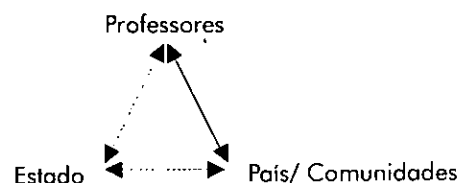


Figura III - Triângulo Político. In: Nóvoa (1995a) p. 9.

Este triângulo evidencia que a reclamação do poder profissional se faz em oposição às famílias e às comunidades. Nóvoa (1995a) considera que "há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades relegando os professores para o «lugar do morto»" (p. 8-9). Verifica-se, igualmente, que o aumento de instrução da população levou a que alguns pais tenham um nível académico idêntico ou superior ao dos professores e que, por estarem mais familiarizados com os assuntos escolares, criticam as práticas pedagógicas dos professores.

Não obstante, Sarmento (1996) faz referência à perda de influência que a família tem vindo a sofrer na educação. Esta dá às escolas outras responsabilidades na socialização das crianças e dos jovens. Assim, a escola tem que exercer um conjunto de papéis maternos e parentais, e, simultaneamente, transmitir normas elementares do saber viver em sociedade, além das funções de instrução e de estimulação (Alves, 1998). Portanto, a exigência da sociedade em relação às tarefas dos professores poderá aumentar, caso não haja "uma delimitação clara e coerente das suas funções e uma responsabilização de toda a sociedade pela educação" (Saul Neves de Jesus, 1997, p.29).

A Luísa parece corroborar esta posição:

É assim, por um lado, a entrada dos pais na escola é necessária para as pessoas se aproximarem mais, se interessarem mais. O que acontece é que depende do consenso das pessoas. É uma questão de bom senso, das pessoas se saberem colocar no respectivo lugar e de não ultrapassarem aquilo que não devem ultrapassar. As pessoas depois, às vezes, podem ter a tendência em ultrapassarem um bocado as suas funções, a interferir em demasia naquilo que não lhes diz respeito.

Agora eu penso que os pais poderiam dar as suas sugestões como o faziam antigamente, informalmente, e, acima de tudo, educando os filhos na escola, acompanhando os filhos nas matérias. Acho que o papel dos pais é mais um papel de retaguarda, de estar atrás, de ajudar e não tanto o papel de estar a interferir dentro da escola. Mas vamos ver até que ponto as pessoas vão, não é?

O terceiro e último triângulo identificado por Nóvoa (1995a), reporta ao «triângulo do conhecimento» e é definido pelos vértices saber da experiência, saber da pedagogia e saber das disciplinas (figura IV).

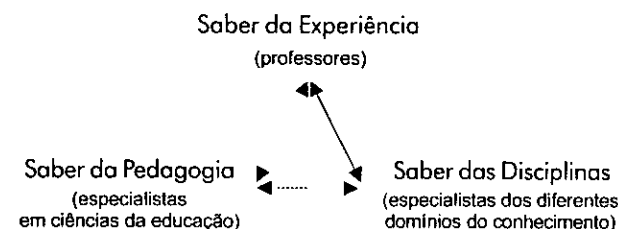


Figura IV - Triângulo do Conhecimento. In: Nóvoa (1995a) p. 9.

A respeito deste triângulo, Nóvoa (1995a) enuncia:

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios [...]. Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação [...] levam a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no «lugar do morto» (p.9 - 10).

O professor ao perder o papel tradicional de transmissor de saberes, perdeu naturalmente o seu prestígio, mas adquiriu novas funções. Como Maria Filomena Teixeira (1991) afirma, "o professor é «requalificado» dado que surgem no seu trabalho novas funções a desempenhar [...] que exigem da sua parte, a aquisição de novas competências" (p. 48). As expectativas sociais perante o trabalho dos professores têm

vindo aumentar e a diversificar-se cada vez mais. A diversidade de funções que o professor encontra compreende uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A primeira consiste num grande número de funções que o professor tem de desempenhar dentro de um curto período de tempo. A componente qualitativa refere-se à complexidade da própria docência; as funções que lhe cabem são de tal forma complexas que o professor não as pode desempenhar satisfatoriamente (Barbara Byrne, 1999).

Ainda a este respeito, António Teodoro (1990) comenta: "os professores acrescentaram - e, em certos casos, substituíram - à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos" (p. 29). O confronto dos professores com a mudança implica a reestruturação da concepção do trabalho da actividade docente.

A vasta complexidade e o grande leque de funções dos professores conduzem à degradação da sua imagem junto da opinião pública, a respeito da sua competência e do seu desempenho. Como Ricardo Vieira refere: "ser professor acaba por ser [...] burocrata, técnico, escritor, leitor, instrutor, educador, pessoa, etc. Mas os «outros», esses não sabem bem o que fazemos de facto"². Se a diversidade de funções leva ao mal-estar docente, a indefinição de funções desencadeia uma crise de identidade profissional (Nóvoa, 1991). Sobre o conceito de identidade, Dubar (1997) esclarece que "a identidade de alguém é [...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte" (p. 13).

A expressão «crise de identidades» aparece frequentemente associada a dificuldades de inserção profissional, ao aumento da exclusão social, ao mal-estar e à desagregação das categorias que servem para se definir a si próprio e para definir os outros. Neste sentido, António Teodoro (1994) salienta:

As sociedades contemporâneas colocam à escola novos e apaixonantes desafios, que, perante a contradição entre a multiplicação de expectativas (e de necessidades) e a carência e o arcaísmo de meios colocados ao seu dispor, conduzem, demasiadas vezes, não à mobilização para a mudança, mas antes ao desespero ou à rotina (p. 22).

A inclusão do mal-estar³ docente, num trabalho que pretende averiguar as representações das funções dos professores, encontra a sua coerência na existência de novas e diferentes dificuldades com que os professores se confrontam nesta época de mudança. Tanto a Luísa como a Helena e a Maria mencionaram alguns factores de insatisfação na docência.

A Helena sublinha sobretudo a falta de respeito dos alunos.

A pior? O pior é a falta de respeito e, dentro da falta de respeito, a insegurança...

A dificuldade que nós temos em pôr fim a determinadas situações que nunca se deveriam passar nas escolas a nível da indisciplina. Situações

que, depois, servem de mau exemplo para os outros miúdos que poderiam nunca ir tão longe. Assim, aprendem e seguem maus exemplos.

Por seu turno, a Helena encontra nas más condições de trabalho com que se depara os seus factores de insatisfação.

Eu tento ser o mais inovadora possível mas, às vezes, é complicado. Se a gente tenta propor actividades a nível de ciências experimentais, ah [pausa] trabalhos de pesquisa, trabalhos que os alunos não estejam habituados ah...

Mas depois, também depende do sítio onde se está, da escola onde se está. Das oportunidades, do espaço que nos é dado, de todas essas coisas e, às vezes, há escolas em que o número de alunos também é muito elevado. É muito complicado nós gerirmos esse espaço, esse tempo, e conseguirmos propor esse tipo de actividade.

Tal como a Luísa, a Maria menciona a falta de respeito que o trabalho do professor merece. Esta professora indica ainda, como causas de mal-estar, a carência de troca de experiências entre os colegas, o aspecto burocrático da docência e a relação, nem sempre positiva, com os alunos.

A falta de diálogo entre os colegas que, às vezes, há. [...] Detesto também, quando todo o trabalho de um professor é posto em causa por pessoas que não sabem nada da escola, que não sabem como ela funciona. Não sabem as dificuldades que, às vezes, o professor tem de lidar no seu dia a dia, isso eu também não gosto [pausa]. E não gosto [pausa] daquelas burocracias, que o papel do professor, às vezes, trás. [...].

Mas, o meu pior ano foi o segundo em que fiquei com algumas pessoas do ano anterior, mas senti-me muito sozinha porque [pausa] em termos profissionais, não tinha ninguém com quem falar e tinha uma turma muito difícil. Eu não conseguia trabalhar com eles [alunos], não conseguia lidar com eles. Então, estava a sentir-me muito mal, estava a sentir-me muito desentendida. Eu achava que o meu trabalho não estava a resultar. Não estava a ser boa professora. Estava a ser uma má professora porque não estava a conseguir lidar com eles.

A temática do mal-estar docente tem vindo a ser tratada por vários autores, tais como Barbara Byrne, Codo, Vasques-Menezes e Lúcia Soratto, Saul Neves Jesus, José Manuel Esteves e Ada Abraham. Apple (1999) testemunha que conhece "poucos professores que, neste momento, não se sintam directamente atacados, e menos, ainda, que não acreditem que esta sociedade utilize as suas escolas e os funcionários públicos, em geral, como bodes-expiatórios para problemas sociais mais complexos que não se encontra disposta a enfrentar" (p. 33). É, portanto, indispensável verificar-se como estas mudanças se repercutem no clima da escola, mais especificamente no professor.

O clássico trabalho de Ada Abraham (1984), *L'enseignant est une Personne*, trata de aspectos relacionados com o mal-estar docente. Esta estudiosa transporta o leitor para uma encenação na qual os professores vivem situações problemáticas, de incerteza e de perdas. Para o conseguir, recorre à imagem dada por um labirinto, sugere o caminho difícil que os professores têm que percorrer. Abraham defende que o labirinto é construído pela relação entre o «eu profissional individual» e o «eu profissional grupal». O professor, enquanto profissional, faz parte de um sistema multidimensional composto pelas relações do docente para com ele mesmo e para com os outros professores.

Por seu turno, Barbara Byrne (1999) faz referência a Freudenberg, autor que em 1973 utilizou, pela primeira vez, o conceito de *burnout* “para descrever os trabalhadores da área da saúde que estão fisicamente e psicologicamente esgotados” (p. 15). Já Codo e Vasques-Menezes (1999), definem *burnout* como “um síndrome através do qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (p. 238).

No trabalho de José Manuel Esteve (1992), o conceito *mal-estar docente* surge no sentido dado por Dupont em 1983), e é descrito como os “efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 31).

Esteve (1992) utiliza a classificação de Blaser de 1982 para identificar os factores que indicam a existência de *mal-estar docente*. Estes são, então, divididos em factores de primeira ordem, “os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula” (p. 33), e factores de segunda ordem, “os que respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (p. 33).

Nos factores de primeira ordem, inclui-se a violência verbal, física e psicológica nas instituições escolares. Esta situação não diz apenas respeito aos docentes que são efectivamente agredidos mas, também “há que contar no plano psicológico com o efeito multiplicador destes incidentes sobre os companheiros ou amigos do professor agredido” (Esteve, 1992, p. 62).

A modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização enquadra-se nos factores de segunda ordem. São factores de segunda ordem as contestações, as contradições e os riscos da função docente.

Segundo Barbara Byrne (1999), Codo e Vasques-Menezes (1999) o mal-estar está associado à exaustão emocional, à despersonalização e à falta de envolvimento pessoal no trabalho. Assim, deve ser estudado numa perspectiva multidimensional.

De modo a facilitar a compreensão de como estas três facetas interagem entre si, construiu-se o triângulo representado na figura V.

Byrne (1999) defende que os professores revelam sinais de exaustão emocional quando se apercebem que não conseguem dar-se aos seus alunos, tal como faziam no início da sua carreira; de despersonalização quando desenvolvem atitudes negativas, cínicas, e por vezes de indiferença para com os alunos, pais e / ou colegas; e sentimentos de diminuição

do envolvimento pessoal quando se vêem como ineficazes na ajuda da aprendizagem dos alunos e no cumprimento de outras responsabilidades escolares. (p. 4).

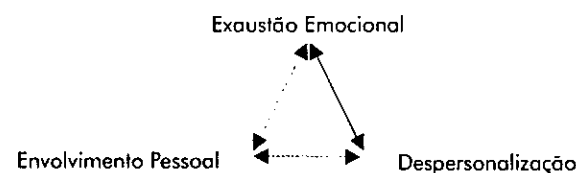


Figura V - Interação das três facetas identificadas por Barbara Byrne.

A mesma autora esclarece:

A exaustão emocional ocupa a posição central desde que é considerada como sendo a maior responsável pelas várias formas de stress no ambiente de trabalho dos professores [...]. Exaustão emocional foi hipoteticamente considerada como tendo um impacto positivo na Despersonalização, contudo negativo no Envolvimento Pessoal; Despersonalização foi hipoteticamente considerada como tendo um impacto negativo no Envolvimento Pessoal. (Byrne, 1999, p. 29).

Através da revisão de literatura, Byrne (1999) identifica os factores demográfico, organizacionais e de personalidade como capazes de conduzir ao mal-estar docente.

Um outro estudo realizado por Neves de Jesus (1999) identifica duas situações opostas: o *eustress* e o *distress*. No primeiro caso, trata-se de uma ocorrência bem sucedida, o que faz com que o professor “se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e terá maior probabilidade de resolver a situação” (p. 40). Pelo contrário, *distress* pode traduzir-se na “má adaptação à situação de exigência em que se encontra” (p. 40).

Neves de Jesus faz referência “à excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores nos últimos anos. [...] Além disso, as alterações na estrutura familiar também têm contribuído para que sobre os professores recaiam responsabilidades e funções que não tinham no passado, nomeadamente aquelas que pretendem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (1999, p. 42). Deste modo, a tónica desta problemática, a do mal-estar docente, indicia recair, na visão de Neves de Jesus, no distanciamento entre as funções tradicionais e as novas funções atribuídas aos professores.

As estratégias de regulação do mal-estar docente podem passar pela resolução do problema, ou, simplesmente pelo afastamento do professor. Consequentemente, a primeira ocorrência corresponde a um estado de *burnout*, enquanto que a segunda a um estado de *wornout* (Neves Jesus, 1999). São exemplos de *wornout* o discurso desculpabilizador proferido por alguns professores, o cruzar os braços, ou o arremessar a culpa para a família dos alunos, para os media ou para os níveis de ensino precedentes.

A contradição entre as exigências para uma renovação pedagógica e a escassez de recursos com que as escolas são dotadas antevê a obrigatoriedade que o professor tem em desempenhar um trabalho com pouca qualidade (Neves de Jesus, 1997). Por seu lado, Luiza Cortesão (1992) salienta que o professor "sente que é maltratado pelas instâncias superiores, que é mal remunerado, que lhe dão más condições de trabalho" (p. 235).

Neves de Jesus (1999) defende também que os meios de comunicação social deveriam dar uma imagem mais favorável do trabalho dos professores: "verifica-se que muitas vezes há professores que apenas são notícia quando comentem algum erro. Por outro lado, há programas de televisão que inclusivamente ridicularizam o papel dos professores" (p. 42). Como salienta Kelchtermans (1999), esse tipo de abordagens conduzem a "generalizações irreflectidas de destino obscuro e ameaçador que ameaçam as gerações futuras porque os professores já não estão a trabalhar correctamente" (p. 180). Esta situação tende a tornar-se ainda mais merecedora do nosso cuidado, se atendermos a que o mal-estar docente pode estar associado a um baixo nível de auto-estima.

Julga-se ser de suma importância conhecer os «mundos vividos» pelas professoras e desta forma entender a articulação entre as funções exercidas pelas docentes e as suas *trajectórias de vida*, por outras palavras, compreender a vida profissional a partir do tempo biográfico. A redução da docência a um conjunto de competências e capacidades pressupõe a separação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor impelindo-o para um processo de *desprofissionalização* (Nóvoa, 1995¹), ou de morte do professor. Esta situação é, aliás, posta de parte pelas três professoras.

A Luísa parece mesmo recusar-se a pensar em tal situação.

Eu penso que isso [o desaparecimento do professor] [pausa]. Aí, já estaria tudo tão desumanizado, que não consigo imaginar [pausa]. Eu penso que é muito provável que, daqui a vários anos, os computadores venham a substituir uma parte do papel dos professores mas, ao ponto de substituírem por completo, eu espero que nunca venha a acontecer. Uma sociedade de robôs, [pausa] eu acho que não consigo imaginá-la! [risos].

A Helena e a Maria fazem referência às novas possibilidades que as tecnologias dão.

Se calhar, eu vejo os professores como alguém que lhes abre a porta para eles verem as coisas novas. Não como alguém que lhes ensina alguma coisa, mas como alguém que lhes abre as portas e que vê as coisas de outra forma. Se calhar, se as informações começarem a estar diante dos olhos. Acho que, no futuro, aquilo que vai acontecer é que vamos ter muitas formas da informação chegar. Ou seja, não só aquelas que existem agora mas, provavelmente, vai haver muitas outras formas das informações chegarem às próprias pessoas (Helena).

Espero que nessa altura... Tenho muita dificuldade [pausa]. É claro que espero que as coisas corram bem, não só para nosso bem, como pessoas, mas, também, para o bem das crianças. Acho que elas aprenderão mais facilmente e será uma aprendizagem muito mais significativa se a escola estiver mais próxima delas. Que os professores não tenham tanto medo! Os professores não estão em perigo de extinção, estão é como eles estão actualmente. Daqui a 20 anos, talvez o professor seja definitivamente um orientador do pensamento das crianças. Pelo menos espero! (Maria)

Breves considerações finais

Tem-se por verdade que a escola e a maneira como os professores assumem a docência são permeáveis às mudanças sociais, económicas e políticas que se fazem sentir. Tal como o futuro parece impreciso, também as funções que cabem aos professores se assumem incertas. As histórias de vida, ao possibilitarem a exploração de ideias e a compreensão de sentimentos, permitiram estudar dois pressupostos aparentemente opostos: se por um lado os professores ocupam o lugar do morto, uma vez que são demitidos de um conjunto de funções, por outro lado, são-lhes atribuídas cada vez mais funções. Assume-se que a invisibilidade e a diversidade de funções levam à descaracterização da docência e ao mal-estar.

Provavelmente a metáfora do *Lugar do Morto* dará origem a novas formas de viver a profissão; difíceis de ver, mas não irrealizáveis. É certo que a mudança implica um novo modo de olhar a docência, pelo que, naturalmente, surgem atitudes de incerteza, receio e conservadorismo.

Sonha-se com a ideia, talvez ingénua, de que as palavras de uma personagem de um dos livros de Saramago (1998), a mulher do médico, sejam, um dia, pertença do passado: "mas o que penso é que já estamos mortos, estamos cegos porque estamos mortos, ou então, se preferes que diga isto de outra maneira, estamos mortos porque estamos cegos, dá o mesmo" (p. 241).

Afinal, o que faz mudar a vida é a maneira como olhamos, com «olhos de ver», para as coisas.

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara⁵.

Correspondência:

UID - Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
a.teodoro@netvisao.pt

Notas

¹ A narradora refere-se às novas tecnologias.

² Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigos/u0367.html>, a 20 de Abril de 2003.

³ Burnout, na literatura anglo-saxónica.

⁴ Os autores traduzem este termo, para português como sendo «perder o fogo», «perder a energia» ou «queimar (para fora) completamente». Neste trabalho, tem-se que burnout corresponde à expressão «mal-estar»; mesmo assim, mantém-se o termo anglo-saxónico.

⁵ In: Livro dos Conselhos, citado em Saramago, 1998.

Referências Bibliográficas

- Abraham, Ada. (1984). *L'Univers Professionnel de l'Enseignant: un labyrinthe bien organisé*. In Ada Abraham (Ed.), *L'Enseignant Est une Personne*. Paris: Les Editions ESF.
- Alves, José Matias. (1998). Quais os saberes essenciais que os empresários valorizam no ensino e na formação. In: Rui Marques, Malcolm Skilbeck, José M. Alves, Hilary Steadman, Manuel Rangel e Francisc Pedró (Ed.) *Na Sociedade da Informação o que Aprender na Escola?* Lisboa: Edições Asa.
- António, Ana Sofia (2002). *O Outro Lado do Espelho: Auto-representações das funções das professoras*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área de Ciências da Educação, Lisboa.
- Apple, Michale (1999). *Políticas Culturais e Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Byrne, Barbara (1999). The Nomological network of Teacher Burnout: a literature review and empirically validated model. In: Roland Vandenberghe & Michael Huberman (Ed.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Codo, Wanderley & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é o Burnout?. In: Codo & al (Ed.). *Educação, Carinho e Trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cortesão, Luiza. (1992). Algumas Ambições e Limites da Formação de Professores: papel da análise social da educação. In António Esteves e Stephen Stoer. *A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, Claude. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século. (Ed. or.), 1991; tradução de Agostinho Leite D'Almeida.
- Garcia, Maria Manuela Alves (2002). A docência no discurso das pedagogias críticas. In: Álvaro Moreira Hypolito, et al. *Trabalho Docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações.
- Houssaye, Jean (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Jesus, Saul Neves (1997). *O Bem-Estar dos Professores*. Coimbra: Edição do autor.
- Jesus, Saul Neves de. (1999). O stress dos professores e a indisciplina dos alunos: medidas para prevenção e resolução. In: Antero Afonso, João Amado e Saul Neves de Jesus (Ed.). *Sentido da Escolaridade, Indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Kelchtermans, Geert (1999). Teaching Career: Between Burnout and Fading Away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In Roland Vandenberghe & A. Michael Huberman. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press.
- Machado, Fernando Augusto. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Lisboa: Profedições
- Nóvoa, António (1991). A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (Ed). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António. (1995a). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995b). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In António Nóvoa (Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pairier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Saramago, José (1998). *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarmento, J. (1996). *Socializações dos Professores num Contexto de Crise de Escolarização: as linhas gerais de um programa de investigação*. Comunicação apresentada no congresso do Forum Educação: Professor/a: uma profissão em mutação?. Lisboa.
- Teixeira, Maria Filomena R. (1991). *Ser Professor Hoje, estudo de uma população docente do Ensino Secundário*. Coimbra, 1990. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Teodoro, António. (1990). *Os Professores: situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, António (1994). *Política Educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora
- Teodoro, Vítor Duarte (1991). Educação e Computadores. In: Vítor Duarte Teodoro, João Correia de

- Freitas (Ed.). *Educação e Computadores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Vieira, Ricardo. *Quem Sou Eu e Quem os Outros Pensam que Sou? Jornal a Página da Educação*. Disponível em: <http://www.a-paginaeducacao.pt/arquivo/artigos/u0367.html>, no dia 17 de Julho de 2000.