

## MOTIVAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE

*Amélia Lopes\**

### **1. Introdução: reconstrução das identidades, mal-estar docente e motivação**

O facto de a construção de identidade dos professores, apesar de ser um tema de debate, reflexão e investigação central desde há mais de uma década, continuar a ser ainda objecto de interesse, demonstra que algo que eles foram chamados a cumprir ainda não se realizou de forma clara e definitiva.

Podemos identificar duas razões que subjazem ao carácter fortemente apelativo do tema na comunidade científica internacional e nacional: por um lado, a necessidade de compreender de nova forma o exercício da docência, por outro lado, a necessidade de tomar decisões operacionais que efectivamente transformem esse exercício. A primeira situa-se no domínio das ideias, dos consensos relativos ao nosso entendimento/interpretação do que o professor é hoje e a segunda, aos modelos de formação, entendidos de forma lata, capazes de os tornar realidade.

---

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Num caso ou no outro, interessa que o que é essencialmente visado – a (re)construção da identidade – é de uma enorme exigência, pois se a identidade é o que dá existência a uma entidade, mudá-la faz correr “perigo de morte”; acresce que reconstruir uma identidade é sempre mais difícil que construí-la de raiz: o núcleo estruturante da identidade terá que se manter na reconstrução, que implica a manutenção do sentimento de continuidade.

São muitas vezes as tentativas de mudança, insuficientemente conseguidas a este nível, que estão na origem de um ainda maior desgaste e fragilidade dos sistemas pessoais dos professores, mas também da depreciação social do seu trabalho. Com efeito, é na transição (tendo-se abandonado uma margem, nem sempre se conhece a outra margem e o modo de lá chegar) que o problema se instala verdadeiramente.

O mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização (Esteve & Fracchia, 1988), de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança – seja qual for o seu sentido – como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou.

A formação de professores (e suas repercussões legais e políticas) tem sido o “lugar” eleito para obviar ao desencanto. Mas também aí, ou sobretudo aí, o desconhecimento da “outra margem” e dos meios de lhe aceder, ressaltando as exceções, parecem contribuir mais para o agravamento que para a solução do problema. Assim parece acontecer, dizem os estudos do mal-estar docente, sobretudo, com a formação inicial, vítima de quase meio século de esquecimento em favor do frenesim causado pela “descoberta” da formação contínua, curiosamente, contemporânea da emergência do mal-estar docente.

Nesta comunicação, pretendemos contribuir, de forma singela, para uma formação inicial mais capaz. Para tal, numa primeira parte, apresentaremos as linhas de força dos estudos do mal-estar docente. Nesse âmbito, abordaremos o papel que, nesses estudos, se considera que a formação inicial tem tido na alimentação do mal-estar. Numa segunda parte, procuraremos atingir o núcleo do que aí está em causa, focalizando as concepções e práticas de autoridade, para as quais convergem e de que divergem outras representações e práticas.

## 2. Os estudos do mal-estar docente

Fruto, muito provavelmente, do contexto epistemológico em que surgiram – onde o campo de estudo próprio às Ciências da Educação, ainda que plural, acabava de ser enunciado –, os estudos do mal-estar docente, traduzindo a preocupação dos seus investigadores com o impacto negativo da desmotivação dos professores na qualidade da educação, distinguem entre fontes do mal-estar – onde se privilegiam as perspectivas sociológicas – e vivência do mal-estar – onde se privilegiam perspectivas psicológicas.

Apesar de esta separação dificultar a transposição dos adquiridos da investigação para o campo a que se destina – as práticas de educação escolar –, ao definir psicologicamente um problema que é educacional, ela mesma tem a vantagem de tornar visível a componente psicológica que deve integrar o diagnóstico e o prognóstico dos problemas educacionais.

### 2.1. As perspectivas psicológicas

As perspectivas psicológicas com que o mal-estar docente é estudado são diversas. Essa diversidade reflecte a própria diversidade de situações a que diz respeito: mal-estar enquanto adoecimento psicológico decorrente da situação de trabalho (perspectiva psicopatológica, no âmbito da qual se utiliza o termo “angústia”), mal-estar enquanto gestão mal sucedida da discrepância entre os problemas que o professor detecta na situação e os recursos que possui (ou considera possuir) para lhes fazer frente (perspectiva comportamental e cognitiva, no âmbito da qual se utiliza o termo *stress*), mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é como profissional (perspectiva humanista, no âmbito da qual se utilizam os termos “*self* profissional” e “auto-estima”).

Nos dois últimos casos, o mal-estar docente corresponde ao estado dos modos de viver, pessoais e colectivos, dos professores, que decorrem da possibilidade que tiveram de resistir ao adoecimento, nomeadamente, através da convocação de um conjunto de mecanismos

defensivos que, apesar de lhes permitir manterem-se na profissão, resulta num investimento suficientemente controlado para obviar à perturbação psicológica que de outro modo se insinuaria. Esta “posição” – detectável em quase 50% dos professores (Mandra, 1984) – tem repercussões psicológicas e educacionais negativas. São estas que tornam o estudo do mal-estar relevante para pensar a melhoria da qualidade da educação.

## 2.2. As fontes do mal-estar

Com a identificação e elaboração de fontes do mal-estar pretende-se identificar e compreender os factores que estão na sua origem. Distingue-se entre fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo, fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial, e fontes vinculadas ao contexto escolar.

### *Sobre as fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo*

Entre as primeiras, assumem relevância as mudanças que dizem respeito à relação da escola com a sociedade: esta, agora, caracteriza-se mais pela imprevisibilidade e pelo conflito que pelo consenso e pela previsão; a escola, agora, procura novos sentidos para duas das suas tradicionais razões de existência, a selecção e mobilidade sociais, e a socialização para uma subjectividade conformista (através dos seus parâmetros de rendimento e de comportamento). Mas é a própria mudança – o estar-se a fazer, ainda, a travessia de uma escola à outra – que torna a escola e os seus agentes vulneráveis. Ela tem impacto na indefinição sócio-profissional da função docente, assim como no seu estatuto: os modos de ensino tradicional coexistem com numerosas outras funções agora atribuídas ao professor; o individualismo coexiste com o insistente apelo ao trabalho em equipa; a visão do exercício profissional como “um mar de rosas” coexiste com a visão da profissão “como uma guerra aberta”; e o saber que a escola dá é cada vez mais, “o pior dos dois saberes”.

### *As fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial*

Nas fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial, está em foco a pessoa que escolhe ser professor e o que a formação lhe faz, sendo que umas e outra têm por pano de fundo as mudanças sócio-educativas que, sucintamente, caracterizamos.

As motivações pessoais dizem respeito às razões que estão subjacentes à escolha da profissão, mais propriamente, do curso de formação inicial que lhe permite aceder. Classicamente, distingue-se entre motivações positivas – as que dizem respeito ao gosto pelo trabalho com crianças e ao sentido de missão social pela transmissão de saberes e cultura (Amiel-Lebigre & Pichot, 1969) – e motivações negativas – aquelas que se centram em factores laterais às tarefas profissionais, tais como a adequação dos horários ou o número de dias de férias (*idem*).

Em qualquer dos casos, a escolha da profissão é produto da interacção entre factores pessoais de tipo biográfico e a interpretação que eles permitem fazer do que, na sociedade, se representa como sendo o estatuto e o papel profissional: “escolher uma profissão é atribuir um sentido a uma função social por relação com a sua vida” (Postic, 1990: 26).

Ora, na medida em que há alterações na definição ou na representação dessa função, as escolhas da profissão espelharão essas alterações. Neste domínio, as mudanças parecem incidir no tipo de população recrutada e na qualidade da escolha, sem que exista, necessariamente, uma correlação positiva entre os dois factores.

No que diz respeito ao primeiro, Boutinet (1987) e Mandra (1984), por exemplo, afirmam que, se tradicionalmente a profissão docente era procurada por franjas populacionais de meio de origem modesto, que viam na profissão docente uma via de ascensão social, hoje, essa já não é a trajectória mais comum. As mulheres, pelo menos, e de acordo com Boutinet (1987), viriam, agora, da classe média. Postic (1990), entretanto, afirma que a origem social modesta continua a ser uma característica sociológica dos professores, embora, nos dias que correm, a necessidade de segurança no emprego atinja todas as franjas sociais.

No que diz respeito à qualidade da escolha, diversos autores (Amiel-Lebigre & Pichot, 1969; Mollo, 1969a, 1969b; Mandra, 1984; Boutinet, 1987; Vila, 1988a) indicam que cerca de metade dos professores acede à

profissão com motivações negativas. Referindo-se ao ensino primário, De Landsheere (1978) afirma que as poucas exigências em termos de carreira e a representação idílica, maioritária, da profissão atrairiam pessoas que nela procuram segurança afectiva, intelectual e social e não o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

No entanto, o carácter positivo ou negativo das motivações pessoais para a escolha da profissão não permite fazer previsões no que diz respeito à incidência diferencial de um mal-estar futuro. Essa possibilidade parece existir, sim, no que concerne o carácter estereotipado / não estereotipado de umas ou outras.

É a este respeito que a formação inicial assume centralidade. Com efeito, constata-se que, após a formação inicial, as motivações apresentadas pelos recém-formados para serem professores são de carácter positivo, mas também estereotipado (Bayer, 1984; Esteve *et al.*, 1984).

Embora esta inversão se possa relacionar com o facto de a escolha de uma profissão ser também a escolha de um lugar a tomar na “estrutura social e num sistema de relações interpessoais com o fim de assim construir uma imagem de si” (Postic, 1990: 26), Esteve (1984) responsabiliza a formação inicial. Segundo este autor, é esta formação que contribui em muito para o mal-estar docente ao orientar-se para uma certa ideia messiânica e redentora da profissão, que alimenta fragilidades e imaturidades pessoais. Este efeito perverso da formação teria origem num certo tipo de sobrevalorização dos conteúdos e num certo tipo de desvalorização das relações interpessoais. No primeiro caso, Esteve (*idem*) refere-se ao facto de a identificação do que o professor deve ser, efectuar-se por meio da identificação do que o professor não deve ser. Segundo o autor, a apresentação de modelos de professor através do seu “negativo” gera, na prática, um modelo idealizado, nunca testado, e, por isso, inoperacional nas condições actuais do exercício da função docente.

Sem que lhes tenha sido permitido antecipar e compreender o real, professores positivamente ou negativamente motivados serão, em breve, atingidos pelo “choque da realidade” (Vila, 1988b), acompanhado de sentimentos de insatisfação e mal-estar. Se puderem, abandonarão a profissão, se não puderem deprimirão, mas a maioria encontrará na rotina um modo de sobrevivência.

### *O mal-estar como rotina na acção docente e formação contínua de professores*

A rotina na acção docente é o núcleo do mal-estar docente. Ela consiste numa acção educativa formal, a que os professores acabam por “aderir” devido à mobilização excessiva de mecanismos de defesa, com vista a controlar a ansiedade que emerge da discrepância pressentida entre o seu ideal profissional (moldado na formação inicial) e a realidade profissional encontrada.

Os apelos à transformação das práticas profissionais, representados pela formação contínua de professores, têm esta realidade por cenário. Essa transformação é, no entanto, bastante mais difícil do que se possa pensar. Segundo Abraham (1972), à rotina corresponde, em cada profissional, a “imagem idealizada”. Esta “imagem idealizada” é um mecanismo de defesa que corresponde a uma imagem de si como profissional completamente fictícia, que serve a preservação da auto-estima através da representação para os outros. O equilíbrio assim conseguido é feito à custa do bloqueamento do contacto com novos conhecimentos e da realização de si, e a energia investida na sua manutenção é tal que se enfraquecem as forças psíquicas possibilitadoras de simbolização adequada ao vivido real e à operacionalidade da acção. Porque qualquer tentativa para mexer neste sistema defensivo, construído devido à ausência de outras alternativas viáveis, é percebida como uma ameaça, a mudança real é, normalmente, rejeitada.

A formação contínua de professores pode funcionar de dois modos por relação com esta situação: ou confirma o mecanismo de idealização da imagem, ou o desconstrói, oferecendo alternativas com o mesmo grau de segurança.

No primeiro caso, estão as práticas instrumentais de formação que, segundo Giust-Desprairies (1996), porque reforçam defesas que tinham perdido a sua capacidade reguladora, favorecem a crispação identitária, que se alimenta das lógicas da certeza e da mestria, acentuando, a termo, o processo crítico e renunciando à parte criadora do processo identitário.

No segundo caso, investe-se em modelos de formação centrados no desenvolvimento individual e social em pequenos grupos. Trata-se, aí, de processos de formação bem sucedidos, mas excessivamente exigentes

para podermos contar apenas com eles. Por esta razão, recupera-se a reflexão sobre a formação inicial, tanto mais quanto, aparentemente, uma boa parte do mal-estar tem nela a sua origem.

### 3. Formação inicial, motivações estereotipadas e autoridade

São de diversa índole as razões subjacentes ao facto de a formação inicial resultar em motivações positivas, mas estereotipadas. Podemos, no entanto, reduzir essa diversidade a dois tipos, com relações mútuas: as relacionadas com a representação da relação educativa, nos dias de hoje, socialmente mais pregnante, enquanto atravessada pelas concepções de criança; e as relacionadas com o estilo próprio das motivações positivas para o ensino.

Estas últimas são tipicamente de tipo altruísta: “trabalhar com jovens e ajudá-los” ou “amor às crianças” são as expressões mais comuns. Esta “manifestação de interesse” pela profissão relaciona-se fortemente com a mudança das concepções de criança e de jovem que integram uma relação educativa, também ela, definida de nova forma. Com efeito, o factor sócio-educativo que, definitivamente, “abalrou” as certezas quotidianas dos professores na segunda metade do século XX prende-se com a “dúvida psicológica” que se instalou na relação dos professores com os alunos (relação onde convergem todas as outras mudanças sócio-educativas), decorrente da crítica profunda à autoridade tradicional, nomeadamente, através das chamadas “pedagogias não directivas”. Interpretação peculiar dos meios pedagógicos das orientações da psicologia clínica rogeriana, estas pedagogias, que se inserem na linha da pedagogia negativa instaurada por Rousseau (Resweber, 1986), vão “oficializar” os ideais da Escola Nova, latentes e marginais desde o séc. XIX (Debesse, 1969; Crahay 1989).

É, provavelmente, este percurso das ideias pedagógicas que melhor nos permitirá compreender como a formação inicial contribui para a estereotipia das motivações para a docência: pela inserção histórica da sua emergência, pelo seu estilo e pelo modo como funcionou no campo educativo. Numa época em que a autoridade tradicional era ainda extensamente preferida, as novas ideias vão desempenhar sobretudo o

papel de contraponto ou antítese. Daí, que a alternativa se tenha construído no “negativo” do professor tradicional – como que espelhando a ausência, ainda, de práticas e consensos que providenciassem a uma educação nova –, e não numa proposta definitiva de “outro mundo”.

É sobretudo no campo escolar, o campo tradicional da educação, que a situação se demonstrará perturbadora. Com efeito, as novas ideias, e os métodos delas decorrentes, invadem facilmente a formação de profissionais não docentes – di-lo Resweber (1986) –, ao mesmo tempo que apenas “tocam à porta” da formação de professores. E assim será, enquanto “abrir a porta” representar “perigo de morte”.

De qualquer modo, o facto de as novas ideias e métodos apenas “tocarem à porta” dos professores não quer dizer que eles não sejam influenciados por elas. São-no de facto, de uma forma intensa, mas particular: a novidade, tornada rapidamente maioritária, passa a ser uma condição de reconhecimento e auto-estima. Mas como, na realidade, não se (con)vive com ela – testando-a, relativizando-a e adequando-a às condições reais –, a sua presença é estereotipada.

Na formação, como depois com os professores nela formados, os discursos não condizem com as práticas. Se nos conteúdos dos discursos se apela a uma pedagogia motivadora e funcional, à centração na actividade, ao desenvolvimento da curiosidade, à resolução de problemas, nas práticas, predominam as condutas de instrução, as respostas já elaboradas para problemas já identificados e a ausência de espaços dedicados à concepção e gestão de soluções. No estudo realizado por Bayer (1984) com o intuito de perscrutar a influência da formação inicial no *self* profissional dos futuros professores, conclui-se que, com a formação, diminui o desvio entre o *self* real e o *self* ideal, se afirma a atitude paidocêntrica no eu ideal, se forjam ideais pedagógicos não realizáveis e se constrói uma identidade profissional centrada no que os outros esperam. Resumindo, durante a formação, nos homens e nas mulheres, degrada-se a representação realista do sentimento de segurança profissional, ao mesmo tempo que se afirma a segurança ao nível da identidade ideal.

São três as razões que têm impedido os professores/formadores, enquanto colectivo, de abrir a porta: a falta de nitidez da alternativa, o seu carácter irrealista e individualista e o modo profundo como ela toca

os alicerces mais básicos que estruturam as nossas sociedades e, por consequência, as nossas subjectividades.

Esta última parece-nos ser a mais importante, pelo seu conteúdo e pelo modo como se reflecte nas outras. Com efeito, nenhuma outra profissão foi tão essencial à construção das subjectividades que, apesar das mudanças, temos ainda por herança. Como dizemos num outro lugar (Lopes, 2001:276), foi a escola (através dos seus professores) que

“‘ensinou’ sobretudo ao povo, e à parte de povo de cada um, as ‘virtudes’ da docilidade e da conformidade, produzindo relações sociais sobretudo marcadas pela dominação/subjugação, legitimando uma hierarquia social de classe com uma hierarquia social de saber, traduzindo, assim, também os votos de igualdade numa desigualdade merecida”.

Foi esta autoridade que as ideias pedagógicas “oficializadas” durante as décadas de 60 e 70 do séc. XX criticaram. Mas foi também porque essa crítica fez pensar, aos críticos e aos criticados, que a alternativa passava pela ausência de autoridade, que os novos ideais ficaram apenas à porta das escolas.

Com efeito, não podemos viver sem autoridade. Como refere Sampson (1985), a coerência e a ordem são características em todas as sociedades humanas, e são as formas de autoridade que as permitem. A questão está nas concepções de autoridade, ou seja, nas teorias que possuímos para pensar o atingir da ordem social e da coerência pessoal.

Efectivamente, o prosseguimento da reflexão e da investigação educacional, nas últimas duas décadas, têm permitido configurar uma nova autoridade. Ter autoridade é autorizar-se a ser autor, e ser autor é poder exprimir-se e influenciar. E, como todo o ser humano, desde que não existam outras interferências, tem tanta necessidade de influenciar como de ser influenciado; o problema está no carácter hierárquico, vitalício, inerente e dominador da autoridade tradicional.

Nessa perspectiva, a ordem social tem o seu alicerce num certo tipo de formação das pessoas, cujo eixo estruturador é o controlo primário. Porque não se acredita que a ordem e a coerência possam emergir da capacidade de auto-regulação dos seres humanos, investe-se no controlo externo firme para as conseguir. Foi nesta autoridade que os professores foram socializados e foi por ela e para ela que socializaram

sucessivamente as gerações. Por isso, o controlo primário não é apenas uma característica das identidades docentes tradicionais, mas de todas as identidades tradicionais. E porque foram sobretudo os professores que contribuíram para as “confeccionar” – a sua profissão afirmou-se por isso mesmo –, neles, a referência à autoridade tradicional, para lhe aderirem ou para se lhe oporem, é mais evidente e estruturante.

Acresce que, como afirma Sampson (1985), a necessidade de recorrer a um sistema externo para governar os comportamentos desfaz, ou, pelo menos, não exercita, mecanismos de auto-regulação, fazendo com que se necessite cada vez mais de regras externas para conseguir o que poderia ter sido auto-sustentado: a resistência à mudança encontraria aqui muita da sua razão de ser. Sampson (*idem*) afirma mesmo que a grande “contradição cultural” do nosso tempo seria devida às resultantes de incoerência e desordenação do que havia sido designado para gerar a coerência e a ordem.

Por isso, a passagem de uma autoridade a outra, não é de modo nenhum fácil.

#### 4. A formação inicial como formação para uma nova autoridade

Para Sampson (1985), a alternativa está em conseguir a coerência e a ordem por acordo comunitário, que depende do controlo secundário – aquele em que a coerência pessoal e a ordem social emergem de uma extensa interconexão entre os elementos que, preocupados com as suas relações, não precisam de ser hierarquicamente regulados. O acordo depende das seguintes condições: interacção de pequena escala – pois são importantes, a proximidade, a visibilidade e a diversidade – e desvanecimento das hierarquias, em favor de lealdades múltiplas. A comunicação e a interacção são os novos dispositivos de regulação social.

O que, assim, se nomeia é uma transformação profunda, que parece implicar a conversão das relações sociais através da conversão dos professores. Mas, só redes relacionais de grande potência e qualidade as poderão conseguir, sem que se corram riscos de que as alternativas aumentem as dificuldades. Como são as pessoas que interagem e comunicam, investe-se na formação de pessoas suficientemente abertas

para se envolverem no todo, mas também na modelação de contextos que as possam formar.

As recomendações que os estudos do mal-estar docente fazem à formação de professores decorrem da tomada de consciência da envergadura do que está em causa na mudança que se reclama.

Assim, para Dunham (1984), quer na formação inicial quer na formação contínua, os orientadores funcionariam como suporte social (acentuando-se a dimensão clínica da formação) e as decisões e reflexões seriam realistas (fugindo-se de vez da saturação ideológica e dos estereótipos a que a formação de professores tem tendência a aderir). Em contexto escolar, caberia também aos colegas o papel de suporte social: os programas, planos ou projectos escolares seriam levados a cabo com a participação de todos, sem diferenças hierárquicas, e centrar-se-iam em grupos de trabalho, capazes de desarticular, sem ansiedades, as rotinas instaladas. Segundo o mesmo autor, a formação contínua deveria incidir na auto-identificação do estilo próprio de ser professor.

Para Esteve (1984), a formação inicial deveria dar mais importância à aquisição de competências de comunicação e relação, ajudar a identificar e antecipar possíveis fontes de *stress* e fornecer, sobretudo, modelos positivos de professor, passíveis de relativização e teste pela prática.

Em resumo, realismo e *caring* são dois termos que sintetizam os princípios de um novo ensino e de uma nova formação, que decorrem da investigação realizada no âmbito temático do mal-estar docente.

Um diz respeito às cognições e traduz-se nos planos de estudo (embora não se lhes reduza), o outro diz respeito às relações e depende, em grande parte, da cultura da escola de formação. Um integra-se na dimensão dos conhecimentos e das técnicas e o outro na dimensão das normas e dos valores, que Nóvoa (1987) identifica como estruturantes do processo de profissionalização da actividade docente. É, com efeito, ao nível destas duas dimensões que se poderão reflectir as condições de uma formação inicial mais capaz.

Essa reflexão pode fazer-se em duas vertentes, respeitantes, respectivamente, às duas dimensões referidas: a da extensão e qualidade dos conteúdos inerentes ao campo das ciências da educação (representativos do nível e da qualidade pretendida nos profissionais a

formar), com impacte na duração dos cursos; e a dos modos de organização das escolas, intencionalmente pensados como lugares de socialização profissional primeira, ou seja, enquanto *habitus* – estruturas estruturantes de disposições estruturadas para o exercício da profissão.

Historicamente, a formação inicial de professores foi uma preparação para o “Portugal dos pequeninos”. Ela não só foi de tempo reduzido, como se centrou, a maior parte das vezes, nas dimensões técnicas da actividade, acompanhadas por um clima de formação repleto de normativos morais. Técnica e moral conjugavam-se bem para a preparação de um professor que não se queria culto, mas submisso.

Hoje, a dimensão do conhecimento e das técnicas está patente nas três componentes que organizam qualquer programa de formação inicial de professores: as didácticas, a prática pedagógica e as ciências da educação. É no seu âmbito que se colocam os debates perseverantes em torno da relação teoria/prática. Neles, o papel e o lugar atribuídos às ciências da educação são estruturantes e vão no sentido da sua valorização. Por exemplo, Elliott (1993), querendo ultrapassar a separação que tradicionalmente se tende a fazer entre a formação teórica e a formação prática, mas considerando que a formação teórica é essencial na formação inicial de professores, propõe-nos um currículo básico onde se enfatiza o estudo analítico de casos à luz de teoria relevante. Benavente (1989) enfatiza também o papel da formação teórica em ciências da educação, fazendo depender dela a possibilidade de o saber profissional docente se estender do universo pedagógico (que lhe tem sido inerente) ao universo social, fundador de uma acção profissional esclarecida. No mesmo sentido, Correia, Caramelo e Vaz (1997) fazem depender das ciências da educação a apropriação da compreensão do sentido das práticas pedagógicas.

Efectivamente, a maneira como se ensina não é separável da consciência que temos das grandes questões do mundo em que vivemos, da contribuição pessoal que podemos dar para elas, do papel que reconhecemos à escola para a formação humana dos que a procuram e, finalmente, do sentido da educação na sociedade. Porquê aprender Descartes, mas também Levinas? Porquê aprender a calcular em diferentes bases, em vez de decorarmos que, quando se multiplica por 10, se acrescenta um zero? Porquê discutir hipóteses em grupo? E já

agora, porque se enrola o bicho de conta? Porque anda a minhoca como se fosse o fole de um acordeão?

Quer as perguntas que fazemos, quer as respostas que lhes damos não são separáveis da definição de uma nova relação entre as pessoas e com o mundo. Mais, é a definição dessa nova relação que dá convicção (sentido) a quem se abalança nelas. Os procedimentos de ensino que lhes estão subjacentes não são apenas métodos que estão na moda, são os métodos (modos de estabelecer a relação pedagógica) adequados à relação social que queremos construir com a educação.

A dimensão das normas e dos valores raramente é objecto de discursos e propostas explícitas. E, no entanto, ela está sempre presente quer através das práticas concretas em que a dimensão do conhecimento e das técnicas se traduz, quer através das experiências e vivências oferecidas pelo clima da escola de formação, para o que contribuem todos os intervenientes, nomeadamente, os colegas. Funcionando como “currículo oculto”, ela é o lugar das aprendizagens implícitas, com tanto ou mais impacto na acção que as aprendizagens objectivamente previstas. Considerámo-la o lugar eleito para a aquisição de competências de comunicação e relação recomendadas pelos estudos do mal-estar docente, pois – como se infere de Sampson (1985) – a formação humana para o exercício de uma nova autoridade não se faz numa disciplina, ou através de normativos, mas sim, no modo como acontecem as relações humanas (sempre relações sociais) na escola. E isso não deve ser deixado ao acaso, quando não desprezado, como parece acontecer nos actuais modelos de formação inicial que se centram na formação como percurso individual. Se o fizermos, estamos a prescindir do “espírito de escola”, fundador de sentimentos de pertença e de partilha de um projecto social comum, cruciais para a construção das identidades colectivas que faltam.

Mas também se infere de Sampson (1985) a qualidade que deve assistir às relações humanas (sociais) de formação, para que se tornem efectivas no sentido que vimos a propor. Para melhor a concretizar, lembramos o novo modo de “estar com”, tal como perspectivado em Maffesoli (1990): uma “ambiência afectiva” global em que se acentua a fusão sem porquê e onde a atracção de sensibilidades e suas formas de solidariedade tomam o lugar classicamente ocupado pelo dever e pela liberdade individuais. Como indicamos num outro lugar:

“A relação pedagógica vertical – distante, sisuda, ascética e afectivamente neutra – dá lugar a uma teia de laços em que a proximidade, a presença, a alegria, o riso e a festa se constituem dimensões centrais da configuração de novas identidades” (Ribeiro & Lopes, 2002).

### Referências bibliográficas

- Abraham, A. (1972). *Le Monde Intérieur des Enseignants*. Paris: EPI.
- Amiel-Lebigre, F. & Pichot, P. (1969). Psychopathologie de la fonction enseignante. In M. Debesse & G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: PUF, 147-163.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In J. M. Esteve, *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, 107-122.
- Benavente, A. (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*, 1, 17-21.
- Boutinet, J. P. (1987). Do trabalho de projecto em formação à identidade profissional do docente. In G.E.P., *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, 159-189.
- Correia, J. A., Caramelo, J. & Vaz, H. (1997). *Formação de Professores - Estudo temático*. Porto: FPCEUP.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- De Landsheere, G. (1978). *A Formação dos Professores Amanhã*. Lisboa: Moraes.
- Debesse, M. (1969). Une fonction remise en question. In M. Debesse & G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: PUF, 11-26.
- Dubar, C. (1995). *La Socialisation - Construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Esteve, J. M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. In A. Abraham (dir.), *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Éditions ESF, 125-130.
- Esteve, J. M. et al. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In J. M. Esteve (ed.), *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, 223-234.
- Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation Permanente*, 128, 63-70.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de identidades docentes*. Lisboa: IIE.
- Maffesoli, M. (1990). *Au Creux des Apparences: pour une éthique de l'esthétique*. Paris: Plon.

- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. In J. M. Esteve (ed.), *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, 213-222.
- Mollo, S. (1969a). Le statut social des enseignants. In M. Debesse & G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: PUF, 51-73.
- Mollo, S. (1969b). *A Escola na Sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio - historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*. 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Postic, M. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 25-36.
- Resweber, J. P. (1986). *Les Pédagogies Nouvelles*. Paris: PUF.
- Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). Das escolas da alegria às escolas da burocracia. In Margarida Fernandes et al. (orgs.), *A Educação entre o Global e o Local no Virar do Milénio. Cruzar saberes em Educação*. Lisboa/Porto: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 887-890.
- Sampson, E. (1985). The decentralization of identity - Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 11, 1203-1211.
- Vila, J. (1988a). *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.
- Vila, J. (1988b). *El Profesor Principiante*. Valencia: Promolibro.