

## Os Professores Face à Reforma Educativa Considerações (datadas) sobre a Situação Portuguesa\*

António Teodoro\*\*

É hoje uma evidência reconhecer-se, como faz a OCDE, que «os professores estão no coração do processo educativo» e que, «quanto maior importância se atribui ao ensino no seu conjunto — seja como factor de transmissão cultural, de coesão ou de justiça social, seja como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial nas economias tecnológicas modernas — mais se torna necessário atribuir prioridade aos professores que dele são responsáveis»<sup>1</sup>.

Evidência que esconde uma contradição, como foi assinalado aos Ministros da Educação europeus em reunião recente: «no momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma certa tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objectivos da educação, as novas expectativas que se tem face a ela, exigem professores melhor formados e mais profissionais»<sup>2</sup>.

O discurso pedagógico, e sobretudo o discurso político<sup>3</sup>, têm construído um consenso aparente sobre o papel dos professores nas reformas educativas e no desenvolvimento social. Antoine Léon, a propósito de uma outra questão, mas que se aplica inteiramente a este domínio de apreciação, refere o *dizer* e o *fazer*, o *consenso aparente* que esconde *divergências reais*<sup>4</sup>.

Um inquérito por amostra, realizado em 1989 no âmbito de um estudo sociológico encomendado pelo Ministério da Educação, permitiu

---

\* Versão escrita da Comunicação apresentada ao II Simpósio da Sociedade Portuguesa da Educação Física. *Desporto Escolar: formação para novas competências*, Torres Novas, 29 de Junho de 1991.

\*\* Licenciado em Educação Física. Secretário-Geral da FENPROF.  
Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 57-65.

determinar até onde vai o mal-estar entre os professores portugueses: 35 % dos entrevistados declaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Este valor, sendo significativamente elevado, manifesta-se sistematicamente em todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo e do nível de habilitação académica e profissional <sup>5</sup>.

De entre as razões apresentadas como justificação para o desejo de abandono da profissão, sobressaem três: a remuneração (32,6 %), a degradação da carreira (21,7 %) e a falta de estímulo (19,8 %). O cansaço ou doença é uma outra razão que sobressai, mas especificamente nos professores do grupo etário dos 46-55 anos, do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar <sup>6</sup>.

As causas do mal estar da profissão docente começam a ser estudadas e conhecidas. Situam-se, em primeiro lugar, nas condições em que se exerce a actividade docente. Em Portugal, a profissão de professor constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15-20 anos de exercício da profissão.

Associando-se às deficientes condições de trabalho, os baixos vencimentos constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar que se vive entre os professores e para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade. O prestígio da profissão de professor deteriora-se no momento em que se abrem aos jovens possibilidades de entrar em outras carreiras que exigem qualificações semelhantes mas são bem melhor remuneradas <sup>7</sup>.

Esta situação de mal-estar está a conduzir a uma acentuada quebra da dedicação exclusiva entre os professores, a um desinvestimento perceptível na actividade docente e mesmo ao abandono da profissão. Huberman, ao abordar 1 ciclo de vida dos professores <sup>8</sup>, fala em *desinvestimento, sereno* ou *amargo*, para caracterizar o final de carreira dos professores. Tememos que, em Portugal, o profundo mal-estar existente em largas camadas de professores conduza, mesmo entre aqueles que se encontram a meio da carreira, a um *desinvestimento amargo* na profissão, para utilizar a terminologia de Huberman.

António Nóvoa defende que a situação de mal-estar está a empurrar os professores, com demasiada frequência, «para um discurso miserabilista, que tende a alargar cada vez mais o fosso que separa os *actores* dos *decisores*, dificultando um exercício mais autónomo da profissão docente e acentuando a sua dependência em relação ao Estado. Nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir aqui e agora na construção de um outro futuro» <sup>9</sup>.

Num mesmo sentido vai Antoine Léon quando afirma que «hoje os professores parecem suportar — e não conduzir, mesmo que de uma

forma modesta — a evolução da sociedade»<sup>10</sup>. As atitudes dos professores face à acção política e à construção do futuro apresentam-se como contraditórias, na medida em que «a profissão docente se enraíza numa certa ética e na consciência aguda da superioridade do especialista. O professor tem muitas vezes vontade de defender os valores que justificam a sua própria magistratura. Fica de bom grado fiel à imagem de uma sociedade tradicional, hierarquizada e respeitosa do saber e da cultura»<sup>11</sup>.

Até há bem pouco tempo exigia-se aos professores que confinassem a sua actividade ao espaço da sala de aula, ou ao ginásio e campo de jogos, no caso da Educação Física. Hodiernamente, e em Portugal sobretudo depois do 25 de Abril, exigiu-se-lhes que *reinventassem* a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais.

Investidos na função de articularem as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e desenvolvimento da comunidade, de participarem de maneira activa na correcção das assimetrias sociais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património, os professores acrescentaram — e, em diversos casos, substituíram — à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

De uma forma brutal — e talvez redutora no que respeita à realidade portuguesa — António Nóvoa considera que essa «concepção multifuncional dos professores» se traduziu num factor de perturbação, transformando-os em verdadeiras «criadas para todo o serviço», ao serem «chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista»<sup>12</sup>.

A identidade profissional docente pode ser definida, utilizando conceitos de Derouet e Nóvoa, como uma *montagem compósita*<sup>13</sup>, assente num eixo central — a evolução do *estatuto social dos professores* e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais —, e em duas dimensões — a construção e a reelaboração permanente de *um corpo de saberes e de saber-fazer* e de *um conjunto de normas e de valores* próprios à profissão docente<sup>14</sup>.

A crise de identidade (sócio)profissional<sup>15</sup> dos professores resulta pois, mantendo a expressão de Derouet, de um conjunto compósito de factores, que vão desde as condições de exercício e de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social, à ausência de pers-

pectivas de construção de um projecto de futuro na profissão<sup>16</sup>, à desintegração dos valores dominantes na nossa sociedade<sup>17</sup>, à crise da instituição escolar e ao carácter fluido e pouco específico da função docente<sup>18</sup>.

A concretização de uma reforma educativa inclui, por norma, uma revisão das práticas pedagógicas, da organização da escola e da formação dos professores, aspectos que, no seu conjunto, fazem parte do papel do professor. A valorização da profissão docente é, nesta perspectiva, uma condição da reforma educativa.

A própria OCDE, sendo uma instituição intergovernamental, vem reconhecer que o êxito das reformas educativas depende, em larga medida, da capacidade em ultrapassar o *círculo vicioso* em que normalmente têm esbarrado: a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis, têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo nem se sentindo motivados, o que tem conduzido a resultados desastrosos na aplicação dessas reformas<sup>19</sup>. Significativamente a OCDE já não fala no professor como agente de resistência à mudança, conceito muito caro aos defensores dos modelos experimentalistas de reforma; prefere reconhecer que o professor se situa no *coração do processo educativo*.

Em Portugal, todavia, a chamada reforma educativa, corporizada por Roberto Carneiro (e Pedro Cunha), assentou na recuperação de concepções e de metodologias características dos anos 60 e 70, hoje obsoletas face ao desenvolvimento da investigação educacional<sup>20</sup>.

Como afirma o Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro Cunha, «o método utilizado na reforma foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglo-saxónico, quanto à sua operacionalização»<sup>21</sup>. Ou seja, o método dedutivo consistiu na construção de um formidável edifício jurídico, feito de decretos-lei, portarias e despachos<sup>22</sup>. O método empírico assentou na aplicação do «velho modelo de investigação e desenvolvimento»<sup>23</sup>, ou de *inovação instituída*<sup>24</sup>, com as suas características etapas: escolha de uma «amostra representativa» de escolas; organização de acções de formação «para esclarecimento dos novos programas»; experimentação supervisionada por «técnicos e inspectores»; avaliação, introdução de correcções e «elaboração dos manuais»; generalização «a todo o país»<sup>25</sup>.

Estudos realizados em diversos países sobre reformas educativas encetadas há alguns anos mostram que há uma distância considerável entre as ideias e os objectivos expressos, a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica adoptada pelos professores, o que obriga, na análise de uma reforma, a proceder a uma clara distinção entre a sua adopção verbal, ou legislativa, e a sua con-

cretização, que implica mudanças efectivas nos estabelecimentos e na actividade dos professores<sup>26</sup>.

O modelo experimentalista, claramente apontado por Pedro Cunha como sendo o adoptado na chamada reforma educativa portuguesa, assenta na crença de que um saber, ou um saber-fazer, desenvolvido num contexto pode ser utilizado em outros contextos. Como mostra um estudo de Eraut<sup>27</sup>, tal só se verifica se houver uma nova assimilação.

A escola tem uma ecologia específica, onde pontificam normas e rotinas, normalmente muito estáveis, que permitem aos professores subsistir nesse universo complexo e movente. A introdução de uma inovação escolar, para ser real, tem de gerar uma modificação do *habitus* do professor, «esse pequeno lote de esquemas permitindo engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos», ou esse «sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças aos *transferts* analógicos de esquemas permitindo resolver os problemas da mesma forma»<sup>28</sup>. O *habitus*, na asserção de Bourdieu, é fundamentalmente a interiorização dos constrangimentos externos, a incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo<sup>29</sup>.

Embora referindo-se a uma outra realidade, a norte-americana, mas que se enquadra perfeitamente na situação portuguesa, Henry A. Giroux reconhece que, «contrariamente a muitos movimentos de reforma educativa do passado, o apelo actual à mudança educativa representa *ao mesmo tempo* uma ameaça e um desafio para os professores da escola pública, numa medida desconhecida até agora»<sup>30</sup>. Segundo Giroux as reformas educativas mostram «escassa confiança» nos professores, que, quando referidos, são reduzidos «à categoria de técnicos superiores encarregados de levar a cabo ditames e objectivos decididos por peritos totalmente alheios às realidades quotidianas da vida da aula», ou seja, «a mensagem explícita nesta prática parece ser a de que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo da reforma educativa»<sup>31</sup>.

Giroux vai mais longe ao defender uma nova perspectiva teórica sobre a natureza da crise educativa que, em sua opinião, «tem muito a ver com a tendência progressiva para a redução do papel dos professores em todos os níveis educativos», que designa de *proletarização do trabalho do professor*: «a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, com a consequente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas e específicas»<sup>32</sup>.

Esta tendência resulta, ainda segundo Giroux, de «ideologias instrumentais que acentuam o enfoque tecnocrático tanto de formação do professorado como da pedagogia da aula». que se baseiam numa série de «postulados pedagógicos» de que destaca: «o apelo a separar a concepção da execução»; «a estandarização do conhecimento escolar com vistas a uma melhor gestão e controlo do mesmo»; e, «a desvalorização do trabalho crítico e intelectual por parte de professores e estudantes em razão da primazia das considerações práticas»<sup>33</sup>.

Em lúcida análise sobre o discurso político sobre a reforma educativa, Thomas S. Popkewitz chama a atenção para os objectivos reais desse discurso: um ritual e um acto retórico, destinado a gerar, junto da opinião pública, imagens de uma instituição, a educativa, que responde à pressão da modernização e assim mantém vivo o mito de que a escola realizará as suas missões democráticas na sociedade, contribuirá para eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criará os fundamentos científicos e tecnológicos do desenvolvimento<sup>34</sup>.

O discurso de Roberto Carneiro e Pedro Cunha sobre a reforma educativa inserem-se perfeitamente nas categorias de Popkewitz: uma retórica e um ritual, com funções de legitimação de criação de uma imagem de progresso e de modernização.

Em Portugal chegámos, pelo menos ao nível da generalidade dos professores, à situação descrita por Jacques Lesourne, no relatório que elaborou para o Ministro da Educação francês sobre os *desafios do ano 2000*: «Os professores no seu conjunto e as famílias na sua maioria, manifestam uma espécie de náusea face a toda a reforma de grande envergadura imposta pela *rue de Grenelle*<sup>35</sup>, porque as reformas do passado, por vezes mortas antes de terem entrado nos factos, foram muitas vezes elaboradas sem terem em conta prazos de adaptação, antecedentes de formação e dificuldades no terreno»<sup>36</sup>.

Face a essa constatação, tão aplicável à realidade portuguesa nos dias de hoje, Lesourne recomenda: «Como nada se pode fazer sem a confiança dos professores — como indivíduos e como colectividade no seio de cada estabelecimento — o melhor seria procurar *criar as condições para que os professores, eles próprios, ou pelo menos uma larga fracção deles, retomem a mudança à sua conta e se tornem os seus motores*. Duas políticas complementares poderiam ser desenvolvidas para esse efeito: *uma política da condição docente e uma política de autonomia dos estabelecimentos*»<sup>37</sup>.

A valorização da profissão docente e a superação da aguda crise de identidade profissional dos professores são, nesta perspectiva, uma condição da reforma educativa.

A gravidade da situação no conjunto dos países industrializados, incluindo Portugal, leva a OCDE a reconhecer que os Estados membros «não têm outra escolha senão pôr em execução um processo visando melhorar o estatuto, a motivação e o nível de competência do corpo docente. Esta ausência de escolha provém, não somente das reivindicações

mais e mais numerosas em favor da melhoria da qualidade do serviço de educação (...) e do reconhecimento de novas tarefas e novos desafios (...) mas também da tomada de consciência que, em bom número de países da OCDE, a ameaça duma penúria de professores não pode ser definitivamente afastada se não se desenvolverem esforços enérgicos para fazerem do ensino uma profissão verdadeiramente atraente»<sup>38</sup>.

A concretização de uma política efectivamente valorizada da profissão docente exige um conjunto diversificado e articulado de medidas, que permitam a construção de uma nova identidade profissional para a profissão docente. A FENPROF, no 3.º Congresso Nacional dos Professores (Lisboa, 1989), apontou cinco vectores de intervenção:

- A profissão docente possui saberes próprios e exige uma formação de elevado nível científico;
- a valorização da profissão docente começa pela revalorização do estatuto económico do professor;
- a valorização da profissão docente passa pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão;
- a profissão docente deve ser capaz de estabelecer os seus próprios códigos deontológicos e de os avaliar permanentemente;
- a profissão docente deve demonstrar e mobilizar todo o seu potencial de participação e de inovação<sup>39</sup>.

A concretização dos princípios humanistas e progressivos contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo implica uma outra estratégia e uma outra concepção de reforma educativa. Uma estratégia e uma concepção que reconheça aos professores a condição de *actores*, e não de meros *agentes*<sup>40</sup>, o que implica a negociação com os seus representantes legítimos de um verdadeiro *pacto de progresso e de mudança* no sistema educativo português.

*Almada, Agosto de 1991*

### *Notas e referências*

<sup>1</sup> OCDE (1990) — *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Status, Politiques*, Paris: OCDE, pp. 9-10.

<sup>2</sup> LUNDGREN, Ulf (1987) — *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*, Estrasburgo: Conférence Permanente des Ministres Européens de L'Éducation [cit. por OCDE (1990), p. 109].

<sup>3</sup> Discurso que não é exclusivo dos peritos de instâncias intergovernamentais, como a OCDE. Em Portugal, sobretudo em 1987/88, o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, escolheu a situação do professor e o seu papel como temas dominantes das suas intervenções públicas.

<sup>4</sup> LÉON, Antoine (1980) — *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris: PUF, pp. 103-112.

<sup>5</sup> BRAGA DA CRUZ, Manuel et al. (1989) — *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, Lisboa: *Análise Social*, Separata 103/104, pp. 40-41.

<sup>6</sup> *Idem*, p. 42.

<sup>7</sup> O jornal *A Capital*, de 09.10.90, dava relevo a uma notícia significativamente titulada: «Poucos querem ser professores (...) — Cursos de ensino recebem piores alunos». Como se depreende do subtítulo, tratava-se de uma análise às notas de entrada para o ensino superior no ano lectivo de 1990/91. A notícia acrescentava: «Os cursos destinados à formação de professores ou vocacionados para o ensino são, neste momento, os menos procurados pelos estudantes e aqueles onde os candidatos (...) necessitam de menores notas para a eles poderem ter acesso», precisando que os cursos de ensino na área das Ciências Exactas (Electrónica, Matemática, Física, Química e Geologia) receberam mesmo alunos com médias negativas.

<sup>8</sup> HUBERMAN, Michael (1989) — *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel e Paris: Delachaux e Niestlé.

<sup>9</sup> NÓVOA, António (1989) — *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Lisboa: ISEF/UTL, p. 10.

<sup>10</sup> LÉON (1980), p. 238.

<sup>11</sup> GERBOD, P. (1976) — *Les Enseignants et la politique*, Paris: PUF — [cit. por Léon (1980), p. 238].

<sup>12</sup> NÓVOA (1989), p. 66.

<sup>13</sup> DEROUET, Jean-Louis (1988), *La profession enseignante comme montage composite*. *Éducation Permanente*, n.º 96, pp. 61-71.

<sup>14</sup> NÓVOA, António (1987) — *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX<sup>e</sup> siècle)*. Lisboa: INIC, p. 89.

<sup>15</sup> Normalmente utilizamos a expressão *crise de identidade profissional*. Derouet (1988), p. 61, designa essa crise de identidade *socioprofissional*.

<sup>16</sup> BERGER, Guy, (1998), *Formation introuvable pour profession impossible*. *Éducation Permanente*, n.º 96, p. 74.

<sup>17</sup> NÓVOA (1989), p. 10.

<sup>18</sup> BERGER (1988), p. 74.

<sup>19</sup> OCDE (1990), pp. 7-14.

<sup>20</sup> Sobre este assunto, consultar, por exemplo, José Alberto CORREIA (1989) — *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Asa, e Rui CANÁRIO (1990), *A Formação de Professores no contexto da Reforma Educativa*, Caldas da Rainha: PROFMAT 90 (doc. pol.)

<sup>21</sup> CUNHA, Pedro da (1989), *As linhas mestras da Reforma Educativa*, Intervenção na Conferência «A Reforma educativa e a gestão escolar», Lisboa, Novembro de 1989 (doc. pol.), p. 3 [cit. por CANÁRIO (1990), p. 19].

<sup>22</sup> Como salienta CANÁRIO (1990), p. 19, esta «*reforma por decreto* está claramente presente na *propaganda* da reforma em que o balanço da sua execução é reduzido ao somatório dos textos legislativos já publicados».

<sup>23</sup> Cf. CANÁRIO (1990), p. 19.

<sup>24</sup> Cf. CORREIA (1989), p. 40. Segundo CORREIA, as características subjacentes a este modelo de inovação «são incompatíveis com o próprio conceito de inovação».

<sup>25</sup> CUNHA (1989), pp. 8-9 [cit. por CANÁRIO (1990), p. 19].

<sup>26</sup> DUCROS, Pierre e Diane FINKELSZTEIN (1986) — *L'école face au changement. Innover. Pourquoi? Comment?*, Grenoble: MEN/CRDP, pp. 10-20.

<sup>27</sup> ERAUT, M. (1982), *What is learned in in-service education and how? A knowledge use perspective*. *British Journal of Inservice Education*, Outono 1982.

<sup>28</sup> BOURDIEU, Pierre (1972) — *Esquisse d'une théorie de la pratique* [cit. por DUCROS e FINKELSZTEIN (1986), p. 62].

<sup>29</sup> Cf. DUCROS e FINKELSZTEIN (1986), p. 63.



<sup>30</sup> GIROUX, Henry A. (1990) — *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid/Barcelona: MEC/Ediciones Paidós, p. 171.

<sup>31</sup> *Idem*, p. 171.

<sup>32</sup> *Idem*, p. 172.

<sup>33</sup> *Idem*, pp. 172-173.

<sup>34</sup> POPKEWITZ, Thomas S. (1988), *Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest*. *Educational Theory*, vol. 38, n.º 1, p. 82.

<sup>35</sup> A *rue de Grenelle* é onde se situa o Ministério da Educação francês. Corresponde à nossa referência à *Avenida 5 de Outubro*.

<sup>36</sup> LESOURNE, Jacques (1988) — *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*. Paris: Éditions la Découverte et le Monde, pp. 324-325.

<sup>37</sup> *Idem*, p. 325.

<sup>38</sup> OCDE (1990), p. 11.

<sup>39</sup> FENPROF (1989) — *Professor: uma profissão de futuro*, Resolução do 3.º Congresso, Lisboa: FENPROF.

<sup>40</sup> Jacques ARDOINO e Guy BERGER (1989) — *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Matrice: ANDSHA, definem o *agente* enquanto «membro de uma organização, de um aparelho, por conta dos quais age, exercendo aí uma função». Por sua vez, definem *actor* como «o sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado».