

## MAL-ESTAR DOCENTE — OS PROFESSORES EM BUSCA DE IDENTIDADE

AMÉLIA LOPES \*

Dizem Esteve e Fracchia (1988) que o *mal estar docente* corresponde às reacções dos professores em busca da sua identidade: reacções de desânimo e de perplexidade.

São várias as dificuldades com que se debate ainda a investigação no âmbito desta temática; a diversidade conceptual é uma das mais importantes.

A identidade é um dos conceitos referidos mas poucas vezes definido. Neste trabalho, vamos referir-nos a este conceito, mas não para o propormos como alternativa, nem para o aprofundarmos preferencialmente.

Pretendemos, sobretudo, a partir a apresentação da problemática que o *mal-estar* engendra e com o conceito de identidade estabelecer relações que de outro modo estariam mais difinidos.

Com elas queremos identificar com facilitadores de uma relação mais satisfatória dos professores com a sua profissão.

### O MAL-ESTAR DOCENTE

O *mal-estar* docente é denunciado por Mandra em 1977 (Breusse, 1984): desde os anos 50, os professores são cada vez mais atingidos por distúrbios psicológicos devido, sobretudo, às condições em que se exerce a acção docente.

Detectado ao nível clínico, o problema estende-se, no entanto, ao contexto escolar onde a maioria dos professores mantêm com a profissão uma relação frágil e pouco flexível que se traduz no plano psicológico em mecanismos defensivos e no plano pedagógico em rotinização da acção (Mandra, 1984).

As mudanças verificadas no contexto (sócio-educativo a partir da segunda metade do século XX — pelas implicações que tiveram na multiplicação dos papéis do professor e simultaneamente na perda do seu prestígio social e na democratização, pelo menos ao nível das ideias, da relação

educativa — parecem ser as causas mais estáveis do *mal-estar* (Villa, 1988).

No entanto, a interacção das condições do contexto com as condições pessoais do professor têm um poder conformador determinante. Para Manuel Esteve, o *mal-estar docente* corresponde a uma variável psico-social, intermediária entre as exigências socio-educativas de mudança e as práticas rotineiras e estereotipadas da maioria dos professores: a *ansiedade inibidora*. Esta tem origem na percepção pelo professor de que não possui os recursos necessários para responder aos pedidos que lhe são dirigidos. Estes pedidos são apresentados como modelos ideais pela formação que, entretanto, para além de separar a aquisição de conhecimentos das relações interpessoais pouco informa o professor sobre as circuns-tâncias reais em que se exerce a sua actividade profissional.

No entanto, segundo Esteve (1987), dada a novidade da situação, competiria à formação dotar o professor das condições de antecipação necessárias para impedir a *ansiedade inibidora* e permitir a *ansiedade* — a que, por ser fonte de procura de novos

\* Assistente estagiária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

meios, é necessária à dinâmica da participação na mudança.

Assim, primeiros iludidos, depois desenganados e finalmente com uma prática mais orientada pela instituição escolar que pelos seus ideais, os professores — diz Bayer (1984) num artigo intitulado “Prática pedagógica e representação da identidade profissional do professor” — optam por uma posição paradoxal caracterizada por uma oposição estável entre opinião e acção, teorias pessoais sobre educação e prática educativa real.

Esta situação traduz-se na vida da escola pela ausência de comunicação efectiva entre docentes como forma de dissimular ou evitar os conflitos que aí poderiam renascer (Villa, 1988).

#### A PERDA DE IDENTIDADE

Nas décadas de 50, e 60, durante as quais o *mal-estar docente* se torna visível, aumenta a desilusão em relação ao sistema social construído a partir do séc. XVIII. A manutenção desse sistema baseava-se no equilíbrio sistémico de diversos índices:

— a distinção do individual em relação ao social, a sociedade industrial, o capitalismo, a estabilização, a ciência experimental, o profissionalismo e a escolarização (Nóvoa, 1987).

O despertar da crítica a alguns destes índices origina o desmoronamento gradual de todo o sistema e consequentes acréscimos de desordem, desacordo, conflito e imprevisibilidade que se traduzem na impossibilidade de os seus participantes interagirem coerentemente nesse contexto. Como sistema de acção concreto (Crozier e Friedberg, 1977) o sistema social persegue, entretanto, a manutenção dessa possibilidade, tendendo à construção de uma ordem social alternativa, mudando as regras do jogo, em direcção a um novo equilíbrio daqueles diferentes índices. Mas ... até lá, viv-se uma fase de transição — paradigmática - de um sistema tradicional inoperante a um sistema novo, adivinhado mas por constituir (Santos, 1989).

Ao *mal-estar docente* corresponderia, assim, do ponto de vista social geral, uma *tensão essencial* (Kuhñ, 1989) cuja característica fundamental consistiria na co-presença de um passado criticado e de um futuro apenas adivinhado, ou seja, demasiado impreciso para certificar a acção; característica que se traduz nos professores, como diz António Nóvoa (1987) citando Ana Benavente (1985), na perda de eficácia da prática pedagógica tradicional e simultaneamente na ausência de meios para a construção de uma nova estratégia pedagógica.

Alguns dos parâmetros referidos por Mandra (1984) como principais fontes do *mal-estar docente* confirmam esta correspondência: a ausência de consenso sobre o papel da escola numa sociedade onde coexistem diversos modelos axiológicos e onde proliferam instituições, meios e agentes de educação; a consequente crise de autoridade que põe em causa o modelo tradicional de professor, quer como único detentor de saber, quer como disciplinador de comportamentos; e ainda o ambiente de fragilização geral dos indivíduos que atinge preferencialmente todos os que trabalham em profissões de carácter intelectual e simultaneamente interpessoal.

Estes parâmetros indicam que, quer ao nível do sistema social, quer ao nível do sistema escolar, são sobretudo os conceitos tradicionais de Saber e de Pessoa os atingidos quer pelas críticas, quer pelas ilusões. Dito de outro modo é o papel tradicional do professor que é posto em causa por uma sociedade que, em crise, focaliza na escola as suas esperanças e exorcismos (Mollo, 1969) e que de acordo com a tendência personalista do senso comum faz do professor o único responsável por uma situação de que é, fundamentalmente, vítima.

Através do sistema cultural e das mentalidades grupais, a clássica identidade que se alimentava sobretudo duma clara definição do papel social do professor — e que se revestia em poder social — vê-se, assim, afectada nos sentimentos de

permanência, diferenciação e reconhecimento social (Nontinet, 1987).

Entretanto, impelidos à acção pelas exigências quotidianas de intervenção, operacionalmente preparadas pela sua história pessoal para exercerem tradicionalmente a docência e apenas mentalmente formadas e motivadas para um novo desempenho — e portanto sem meios facilitadores de acção coerente — os professores, como já referimos, desenvolvem níveis de ansiedade inibidores (Esteve 1987), mecanismos defensivos de negação e idealização (Mandra, 1984) e instalam-se na posição paradoxal referida por Bayer (1984).

Posição instável em termos psicológicos, pobre em termos pedagógico mas apesar de tudo fonte da única operacionalidade e do único reconhecimento possíveis.

Trata-se de uma *identidade de fachada* destinada sobretudo à apresentação social e que diz apelo a condutas de respeitabilidade pondo os seus promotores ao abrigo de solicitações surpreendentes; uma identidade que põe em perigo a *identidade própria* pois é governada apenas por normas estatutárias e protocolares (Muchielli, 1986).

A escola, por seu lado, entrega-se assim, a um simbolismo apenas formal, perdendo toda a sua função referencial (Bounet, 1987).

A ausência de comunicação efectiva entre docentes, os estereótipos e a rotina encontram aqui uma explicação.

#### A CONQUISTA DE IDENTIDADE

Romero Peñas e Gonzalez-Anleo (1981) citados por Vera Villa (1988) relacionam a crise de identidade do professor e a ambiguidade do seu papel com a ausência de uma imagem coerente e precisa do professor, dada a sua posição contraditória na estrutura social.

De facto, à *tensão essencial* a que fizemos referência correspondem duas tendências ideológicas do sistema cultural que se enquadra em dois grandes grupos de representações sociais do professor: uma tradicional e outra não-tradicional.

A primeira, criticada, é ainda suficientemente partilhada e geradora de operacionalidade para permitir a adopção pelo professor da identidade de fachada a que já nos referimos, ou seja, do seu papel tradicional, embora a um nível apenas formal. A segunda, ainda apenas propagandeada, nomeadamente na formação, inspira projectos, ideais e expectativas pessoais, mas não encontra no sistema colectivo e nomeadamente na escola a referencialidade necessária para se tornar credível e operacional na interacção educativa.

Assim visto o problema, e dada a possibilidade de transformação das representações sociais, a pesquisa dos meios de facilitação da conquista de identidade de professor poderia partir do estudo dos “media” facilitadores dessa transformação.

Com o percurso que se vai seguir pretendemos não só identificar esses meios mas também os conceitos de Saber e de Pessoa capazes de se constituírem como alternativa aos tradicionais; conceitos alternativos que seriam indicadores da especificidade do papel do professor e simultaneamente de uma identidade do professor, neste período reconhecidamente de transição.

De acordo com Moscovici (1986) a partilha, nas representações sociais, é condição quer da sua manutenção, quer da sua transformação, como o é a relação entre representação e sistema de comunicação correspondente.

Mantêm-se enquanto são fonte de partilha e de acções concordantes; o *mal de transição* inicia-se quando a partilha deixa de fluir e quando representações e acções se tornam discordantes. Assim se inicia o processo de desconstrução — construção de conceitos, enfim, de transformação das representações sociais.

O restabelecimento da ordem implica a objectividade das representações em desuso em conteúdos figurativos que, inseridos em contextos de comunicação diversificados, apelam a esquemas já familiares para a construção de novas representações que

mantenham com os contextos, e com as restantes representações uma relação de coerência. São os conteúdos figurativos enquanto inseridos em sistemas de comunicação que asseguram, não só a transformação — a dinâmica do processo —, mas também a continuidade e o consenso facilitando a transição.

Shotter (1986) demonstra-o a partir do processo prototípico de produção de co-nhecimentos. Este, consiste no recurso prototípico (essencial) que faz frente à estranheza e desordem provocadas pela emergência colectiva, de impasses, para os quais os processos habitualmente utilizados deixaram de fazer sentido. Este recurso é a *partilha de sentimentos* que emerge numa circunstância já partilhada. É a essa partilha que Shotter (1986) chama conhecimento prototípico ou conhecimento de transição, pré-linguístico, identidade de sentimentos, tópico sensível, estrutura de entrada, pensamento corporal, prático, sensorial, apaixonado ou ainda sentido do lugar.

Entre o gesto e a imagem introduz um primeiro ponto fixo para o fluxo da sensação que abre caminho ao significado comum (sentido comum, i.e. senso comum) possibilitador de uma multiplicidade de transferências posteriores. Este conhecimento tem uma função figurativa e enquanto tal formativa facilitadora da transformação das representações, porque inserido num sistema de comunicação que gera intersubjectividades, fonte de objectividade e de consenso.

Este "Knowing from" como lhe chama Shotter, opondo-o a "Know that" e a "Know how" deve ser descoberto, não a partir dos sentimentos, mas a partir das condições sociais que os permitem:

— modos específicos de comunicação que se repercutirão no conceito de Pessoa que neles intervem.

Sampson (1985) que critica os conceitos de identidade baseados na singularidade e unidade da Pessoa e nas formas basicamente defensivas de preservação do

seu equilíbrio, dá-nos um contributo pertinente a este propósito.

Considerando que todas as culturas e todas as épocas têm necessidade de coerência e ordem, embora as procurem de modos diferentes, diz-nos que esses conceitos têm implícitas noções de ordem e de coerência egocêntricas e autocráticas, incompatíveis com os ideais de democracia e liberdade das sociedades em que se constituem; são, por isso, mais geradores de desordem que de ordem.

Baseando-se na teoria do desequilíbrio da Física Prigogine e Stengers, (1984), na noção de ordem anárquica (Ogilvy, 1979, Taylor, 1982) e na noção de textos sem autor, propõe a descentralização do conceito de identidade.

A primeira diz-nos que nos sistemas abertos-fechados, tais como os sistemas vivos, as estruturas de ordem são dissipativas ou de processo, geradas nas flutuações contínuas, e produtivas na dissipação; só em desequilíbrio são ordenadas e coerentes sendo o envolvimento multifacetado e espontâneo a sua essência. Em equilíbrio são isoladas, autocontidas e incoerentes.

A segunda, baseia-se na noção de ordem anárquica de Taylor (1982). Segundo este autor a anarquia caracteriza-se pela descentralização e não pelo caos e é, em situações microsociais, uma forma viável, ordenada e coerente de sociação pois põe em jogo *lealdades múltiplas e relações multifacetadas*. As primeiras provocam vinculações diversas, alargando pontos de referências e pontos de vista, facilitando, assim, a gestão de conflitos. As segundas, fundando-se na presença e na visibilidade, promovem a partilha de perspectivas.

Sampson propõe, um conceito de identidade sociocêntrica. Só esta identidade, que envolve altos níveis de comunicação, pode despertar, as estruturas *autocontidas e adormecidas*, dos conceitos tradicionais, pois estes, ao externalizarem a ordem e a coerência, destruíram em muito os meios auto-reguladores iniciais. (Sampson, 1985).

## CONCLUSÃO

Os conceitos a que acabamos de nos referir surgem como alternativos por si mesmos, mas sobretudo pelas condições que exigem: as referências à comunicação sobressaem.

Como referimos, a ausência de comunicação efectiva entre os docentes no contexto é um dos principais elementos da tensão que alimenta o mal-estar docente. Por isso, alguns dos seus investigadores propõem a comunicação como estratégia preventiva (Esteve e Fracchia, 1988).

No entanto, nem todos os contextos de comunicação se relacionam com os conceitos que apresentámos.

Eles propõem, como elemento mediacional, uma comunicação sistémica e contextual, geradora de intersubjectividade e de consenso a partir do conflito.

Propomos que esta comunicação se efectue segundo *modelos de grupo*, os que dependem do meio e se relacionam directamente com os comportamentos dos seus elementos, assegurando a participação da escola na vida social (Mollo, 1969). Estes confrontar-se-iam com os *modelos de propaganda* normativos, já construídos e hierarquizados, os quais, historicamente, têm, do exterior, influenciado a vida da escola (Mollo, 1969).

Competiria aos primeiros abalar, com o poder do imaginário o formalismo simbólico dos segundos.

Partindo de modelos individuais e/ou institucionais, o grupo seria o lugar de emergência de uma identidade sociocêntrica capaz de progressivamente romper com a "máscara" pela qual foi obrigada a optar a maioria dos professores quando a identidade que desde o século XVIII lhes era fundamentalmente atribuída pelo sistema social, entrou, com ele, em crise.

Se assim for, a comunicação, meio essencial de afirmação de identidade, será, então, também, o primeiro instrumento de trabalho dos professores. Por transmissão, vivência ou análise a formação não poderia deixar de a considerar sobremaneira.

## BIBLIOGRAFIA

- BAYER, E. (1984), *Prática pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante*, in: Esteve, J. M. (1984), *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- BOUTINET, J. P. (1987), *Do trabalho projecto em formação à identidade profissional do docente* in: *As ciências da educação e a formação de professores*, GEP, Lisboa.
- BREUSE, E. (1984), *Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante*, in: Esteve, J. M. (1984), *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- CRIZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil, Paris.
- ESTEVE, J. M. (1987), *El malestar docente*, Laia, Barcelona.
- KUHN, T., (1989), *A tensão essencial*, Edições 70, Lisboa.
- MANDRA, R. (1984), *Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministro de Educación Nacional* in: Esteve, J. M. (1984), *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- MOLLO, S. (1979), *A escola na sociedade*, Edições 70, Lisboa.
- MOSCOVICI, S. (1986), *L'ère des représentations sociales*, in: Doise, W. & Plamondon, A. (1986), *Représentations sociales*, Délachaux & Niestlé, Paris.
- NÓVOA, A. (1987), *Le temps des professeurs: analyse socio-historiques de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, vol. 1, INIC, Lisboa, pp. (1-69)-(765-793).
- SAMPSON, E. E. (1985), *The decentralization of identity: toward a revised concept of personal and social order*. *American Psychologist*, 11, 1203-1211.
- SANTOS, B. S. (1989), *Introdução a uma ciência pós moderna*, Afrontamento, Porto.
- SHOTTER, J. (1986), *A sense of place: Vico and the social production of social identities*. *British Journal of Social Psychology*, 25, 199-211.

## RESUMO

É objectivo deste artigo identificar condições de uma relação mais satisfatória dos professores com a sua profissão.

O autor começa por apresentar os principais tópicos da investigação no âmbito do *mal-estar docente*.

De seguida, enquadrando este tema num contexto sócio-cultural mais vasto, considera-o uma manifestação da chamada *perda de identidade dos professores*.

Finalmente, a partir de abordagens socio-psicológicas à identidade social, o autor apresenta os *modelos de grupo* (Mollo-Bouvier, 1969) como uma das condições procuradas.

#### RESUMÉ

**Malaise enseignante — les enseignants à la quête d'identité**

L'objectif de l'article est centré sur l'identification de ressources pour une relation plus satisfaisante des enseignants avec leur travail.

Après avoir présenté les sujets principaux de la recherche dans le domaine de la *malaise enseignante*, l'auteur fait l'encadrement du thème dans un context socio-cultural plus vaste, ayant en vue un rapprochement de la soi-disante *perte d'identité des enseignants*.

Pour terminer, en observant des apports socio-psychologiques à l'identité sociale, les *modèles de groupes* (Mollo-Bouvier, 1969) sont indiqués comme une des conditions pour la relation en question.

#### ABSTRACT

**Teacher's burnout — teacher's identity search**

The purpose of this paper is to identify the conditions of a more satisfying teachers relationship towards their professional activity.

The author starts presenting the main topics of *teacher's burnout* research.

Integration the theme in an extensive socio-cultural context, he regards it as an expression of the so-called *teacher's identity loss*.

Finally, considering recent socio-psychologicals approaches of identity, *group models* (Mollo-Bouvier, 1969), are stressed as one of the means to be researched.