

## **Professor de outrora e Professor de agora: Rumo à profissionalidade docente**

Jesus Maria Sousa

Este artigo visa a consciencialização do sentido profundo que a nossa profissão encerra, indo às suas raízes no passado, para melhor compreensão do presente. Como dizem M. Tardif e C. Lessard (2005), os professores *“dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam a sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”* (p. 38). É esse significado que se pretende aqui desvelar. Inspirada nos ciclos de vida profissional dos professores (Huberman, 1995), procuro descortinar esses ciclos de vida na própria profissão, reconhecendo o lugar estratégico e central que assume a figura do Professor nos nossos dias (J. C. Morgado, 2005).

O que se esperou e o que se espera do Professor? O que dele se exigiu e se exige? Missões ao seu alcance ou impossíveis de realizar? Missões gratificantes ou portadoras de uma sensação de desconforto e incomodidade? Quais os desafios que o Professor tem enfrentado rumo à sua profissionalidade?

### **1. Agente de reprodução ou transformação social?**

Se voltarmos os olhos para o passado, na busca desse sentido profundo que a nossa profissão encerra, vemos que, de facto, a figura do Professor foi ganhando, ao longo dos tempos, cambiantes diversos, diria mesmo que, por vezes, antagónicos, sendo por nós raramente compreendidos.

Em quadros temporais mais fechados, a sua missão manteve-se sobretudo centrada no domínio da matéria, geralmente pouco acessível à generalidade da população. Poucos eram os eleitos a quem ele, sábio-expert, fazia o favor de a conceder, como se de uma dádiva se tratasse, para, por sua vez, esses mesmos eleitos a devolverem o mais fiel e exatamente possível. Os exercícios de reprodução e repetição, com forte apelo à memorização, e que à primeira vista nos parecem inócuos, traziam, no entanto, consigo,

uma concepção de um mundo organizado de determinada forma, onde as verdades eram eternas e absolutas.

Nas comunidades primitivas, a passagem de testemunho de uma geração a outra, tendo em vista a conservação de um conteúdo simbólico da tribo, decorria num ambiente impregnado de misticismo que lhe conferia o seu quê de sagrado (lembremo-nos dos ritos de iniciação e de como era difícil de os superar). Faz parte do nosso imaginário coletivo uma primeira aula formal à volta da fogueira, onde o ancião transmitia aos jovens iniciados todos os mitos sobre as origens do seu povo, que esses jovens mais tarde iriam transmitir aos seus vindouros. Era um ciclo de reprodução, tendo em vista a preservação do passado, pois era aí que se albergava o que de mais belo e mais heróico havia sido alguma vez realizado.

Este modelo reprodutivo, que conferia ao “professor” essa auréola de misticismo, colocando-o num patamar distante e superior, iremos nós encontrar ao longo dos tempos, quer junto do mestre medieval das escolas conventuais e catedrais, junto do religioso dos colégios jesuítas ou mesmo do Professor de instrução pública, quando encarado como peça fundamental no modelo de reprodução social e cultural. A verdade conteudal, definitiva e absoluta, porque colocada fora das contingências temporais e locais, seria, pressupostamente, revelada por alguma entidade abstrata e distante.

Nesta ambiência de intemporalidade e de universalidade, algumas características de personalidade eram cultivadas nesse Professor, tendo em vista a manutenção do “status quo”. Vejamos pequenos “flashes” temporais.

Assim, pegando, por exemplo, na “Ratio Studiorum” (1598), enquanto conjunto não só de regras de funcionamento dos Colégios da Companhia de Jesus, como de regras de bem ensinar, aplicadas nas doze províncias de então (Castela, Aragão, Andaluzia, França, Itália, Alta Alemanha, Baixa Alemanha, Brasil, Etiópia, Índia, Japão e, naturalmente, Portugal), verificamos que era exigido ao futuro Professor, uma primeira etapa de mortificação do corpo, através dos chamados exercícios espirituais. Só depois disso estaria ele preparado (purificado) para ingressar na sua longa preparação intelectual e mais tarde pedagógica, sob a orientação do “docendi peritissimus”. Se procedermos a um trabalho de interpretação de algumas das regras, podemos extrair alguns traços de personalidade que são apanágio desse modelo de reprodução. Quando lemos o seguinte...

*“Obedecei ao Prefeito dos Estudos Inferiores em tudo o que diga respeito aos estudos e à disciplina escolar...”* (Regra 11 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

*“Nada mantém mais a disciplina do que a observância de regras. Daí que a principal preocupação do professor deva ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito nas Regras e cumpram as prescrições respeitantes aos estudos.”* (Regra 39 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

*“Mostra-lhe, para isso, os terríveis e justos castigos da prevaricação e a alma tremerá e se assustará. Há perigo de não se deixar sucumbir pelo horror do pecado e o medo da pena?”* (F. Rodrigues, 1917: 109).

... constatamos que o sentido da obediência a normas superiormente determinadas era um traço marcante na estrutura da personalidade deste Professor.

Por outro lado, a preservação de um saber bem delimitado impedia-o de enveredar por qualquer tipo de inovação, como atestam as seguintes regras:

*“Os professores com tendência para a novidade ou para uma inteligência mais livre devem, sem dúvida, ser excluídos do ensino.”* (Regra 16 do Provincial).

*“...Mesmo em questões sem perigo para a fé e a piedade, ninguém deve se atrever a introduzir matéria nova nem assuntos que não sejam caucionados por um autor capaz, sem consultar os superiores...”* (Regra 6 comum aos professores das Faculdades Superiores).

*“A preleção deve apenas explicar os autores antigos, nunca os modernos. É preferível que o professor fale com uma certa ordem e preparação e que exponha o que escreveu em casa, lendo todo o livro ou o discurso que tiver nas mãos.”* (Regra 27 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

Neste modelo, a novidade devia ser evitada a todo o custo, pois podia fazer perigar a equilíbrio desejado.

Também a laicização do ensino, entretanto operada sob a égide do Marquês de Pombal, a partir da ordem de expulsão dos Jesuítas, não veio alterar o seu modo de pensamento. O conhecimento, enquanto verdade absoluta e inquestionável, continuava a existir, só que já não proveniente de Deus, mas de uma Razão esclarecida. O Professor... esse continuava a ser uma peça sob determinado controlo institucional (já não da Igreja, mas do Estado); o Professor continuava, no fundo, a ser um agente de reprodução social. Para isso, o seu passado moral e político era minuciosamente prescrito à entrada da docência, através de informações cuidadosamente recolhidas no bairro onde habitasse.

Também o Estado Novo, mais próximo de nós, buscava o exercício da reprodução social quando reagia contra a vontade de generalização do ensino, anteriormente iniciada nos períodos do liberalismo, do constitucionalismo e da primeira república. Desejando manter a ordem social então estabelecida, afirmava Salazar (citado por A. R. Monteiro, 1975: 144):

*“Grande parte do nosso povo, pela sua riqueza intuitiva e sobretudo pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sente a necessidade de saber ler (...). Deverá, com efeito, ensinar-se o povo a ler?, ou melhor, deverá impor-se a escolaridade obrigatória àquela porção das populações rurais que não sente necessidade da cultura?”*

Pelo contrário, reforçava E. Tamagnini, do Ministério da Educação Nacional (Ibid.: 146):

*“Será indispensável moderar as aspirações desrazoáveis que impregnam o espírito dos pobres e dos humildes, será preciso destruir essa grande ilusão de que a cultura dá infalivelmente riqueza e poder.”*

E é neste contexto de fechamento cultural, que são encerradas todas as escolas do magistério primário e que são criados postos escolares em lugar de escolas, aí nascendo um novo tipo de Professor: o regente escolar, detendo apenas quatro anos de escolaridade.

Era preciso estar ao serviço da ideologia dominante, de uma forma ativa, como um "apóstolo", tal como diz o preâmbulo do decreto-lei nº 30.951, de 10 de Dez. 1940:

*“É preciso que o seja quando é chamado a colaborar, através da escola e fora da escola, em alguma obra social e mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo.”*

E o Ministro Carneiro Pacheco chegou mesmo a advertir (citado por A. R. Monteiro, 1975: 146):

*“o mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem, por aberração, o não quiser ser, haverá de retirar-se.”*

Como vemos, o Professor, nestes instantâneos históricos, transportava consigo o enorme peso da responsabilidade pela estabilidade político-administrativa de um regime reprodutor de hierarquias e desigualdades sociais.

Mas sabemos também de outros tempos em que o Professor foi encarado como agente de transformação e de desenvolvimento da sociedade. Recuemos mais uma vez,

recordando os ideais da Revolução Francesa ou a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, como marcos históricos na evolução política e social da Humanidade. A ideia fundamental de que “todos os homens nascem livres e iguais nos seus direitos” abre caminho à mobilidade social, e, neste processo, o Professor ganha naturalmente um enorme protagonismo. De facto, se nos situarmos no panorama português, os liberais da Revolução de 1820, ao defenderem a iluminação do espírito (não nos esqueçamos que o século anterior havia sido o século das Luzes), defendem uma instrução pública alargada, a chamada educação popular de base, com um discurso pedagógico a fazer apelo à obrigatoriedade escolar, à gratuitidade e à liberdade de ensino, para que as camadas sociais mais desfavorecidas pudessem ser então escolarizadas.

Também com a implantação da República, o ensino e a missão do Professor passaram a ser valorizados, por se desvincular o estatuto social do indivíduo da sua classe de origem.

*“É pela instrução que os povos se nobilitam, se engrandecem e prosperam”*, dizia um jornal madeirense da época (A República Portuguesa). Todas as forças são poucas para o combate ao analfabetismo, iniciado com a célebre Reforma da Instrução Primária e Normal, de 29 de Março de 1911, a exigir sete anos de ensino primário.

Com este texto legislativo, pela primeira vez se fala, em Portugal, de desenvolvimento integral do indivíduo,

*“sob o tríplice aspecto: physico, intellectual e moral. Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias; e, por mais alto que se affirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pullule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.”*

Neste contexto, o Professor (mais concretamente de instrução primária, como se chamava então), passou a ser o grande “obreiro da civilização”.

Expressões como *“desenvolvimento do carácter”, “exercício da vontade”, “autonomia regrada”, “máxima liberdade, máxima responsabilidade”, “justiça entre os homens”, “dignidade dos cidadãos”, “solidariedade”, etc.*, começam a aparecer no discurso pedagógico de então, levando necessariamente a estrutura da personalidade do Professor a se desabrochar nesse sentido, fazendo o contraponto com os anteriores apelos à *“modéstia”, “humildade”, “honra”, “obediência”, “fidelidade” e “caridade”*.

Em termos curriculares, a responsabilidade, que lhe cai sobre os ombros, de transformação e progresso social, vai levar a que seja dada uma maior incidência ao método, e não já ao conteúdo. O movimento da Escola Nova, contemporânea dessa fase (inícios do séc. XX), nasceu, no fundo, da vontade de encontrar o melhor método de dessacralização dos conteúdos, aquele que propiciasse uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. É a fase do romantismo pedagógico, com a explosão dos métodos de que bem nos lembramos, tais como o dos Centros de Interesse de Ovide Décroly, o de projetos de John Dewey, o da liberdade de Alexander Neill, o método individualizado de Maria Montessori e outros mais.

Dando mais um outro salto temporal, de forma a captar mais um instantâneo, vemos que após o final da II Guerra Mundial, e num contexto de guerra-fria entre os dois blocos pela hegemonia mundial, o lançamento do Sputnik pelos Russos, na corrida espacial, teve o condão de alertar os sistemas educativos ocidentais para a falha de um elemento essencial na planificação: isto é, saber exatamente onde se queria chegar, ou seja, conhecer o objetivo.

Assim, depois do monopólio exclusivo do conteúdo, primeiro, e do método, depois, um e outro são retomados enquanto elementos didáticos de um modelo todavia norteado pelo objetivo, por considerá-lo o ponto de partida para qualquer planeamento. Lembremos da PPO (Pedagogia por Objetivos). É a fase dos modelos curriculares tecnológicos, de natureza linear, conforme R. Tyler, em 1949, por exemplo (com Objetivos->Conteúdos->Métodos e mais tarde->Avaliação), que, por terminar com a avaliação, jamais poria em causa o próprio sistema. Sim, porque a haver qualquer falha, uma vez que não se questionava nenhuma das etapas anteriores, ou seja, porque se partia do princípio de que tanto os objetivos, como os conteúdos e os métodos eram os mais adequados, a culpa de uma má avaliação seria sempre do aluno, e nunca do Professor, nem do sistema. A aprendizagem falhava porque o aluno não tinha capacidade, não era inteligente, não era trabalhador... Mais uma vez, e de uma forma desculpabilizadora, reassumia o Professor a função de controlo e seleção, característico da escola tradicional, só que desta vez pressupostamente direcionada para os objetivos, e não para a matéria.

Enfim, é este olhar descomplexado para trás, de auto-reconhecimento das nossas heranças profissionais, que nos revela, do ponto de vista sócio-político, um Professor oscilando nitidamente entre uma missão de reprodução do sistema e outra de transformação e progresso social. Mas quer numa, quer noutra missão, esse Professor foi

sempre um agente cumpridor das diretrizes emanadas de cima, numa lógica de funcionarização da atividade docente.

## 2. O Professor e os desafios do presente

Eis-nos aqui, portanto, com toda uma carga do passado em conflito com as exigências do presente. Seleccionemos algumas áreas que constituem novos campos de desafio para a atividade do Professor nos nossos dias.

Em primeiro lugar, temos o desenvolvimento avassalador do conhecimento. Vimos que no passado, era preciso ser-se um verdadeiro *expert* na matéria: por isso é que se era Professor. Neste momento, ninguém consegue dominar totalmente um conteúdo.

Se, no início do século, se publicavam cerca de 10.000 livros por ano, hoje temos milhões de documentos científicos e técnicos publicados no mesmo período de tempo. Segundo J. Appleberry (citado por V. S. Infante, 1999: 2),

*“em 1750, duplicou-se pela primeira vez o conhecimento da humanidade desde os tempos de Cristo. Em 1900 repetiu-se o fenómeno. A duplicação a seguir operou-se em 1950. Hoje o conhecimento humano passa para o dobro de 5 em 5 anos. Calcula-se que no ano 2020 essa duplicação ocorrerá cada 75 dias.”*

Neste contexto de grandes avanços científicos a todo o instante, o enorme desafio que o Professor de hoje enfrenta é o de ter de continuar a ser seguro cientificamente. A sociedade exige isso de si, mesmo que para isso tenha de competir com todas as outras fontes alternativas de informação, de que a televisão e a internet são expoentes máximos, neste momento. O seu papel de transmissão única a um conjunto de indivíduos em simultâneo (a lição coletiva numa turma) já não é só posto em causa pelos “*mas-media*”, mas pelos próprios “*self-media*”. De acordo com J. Cloutier (1979: 43),

*“se compararmos os mass-media aos meios de transporte coletivo que submetem o passageiro a um determinado itinerário e a um horário inelutável, os self-media são como meios de transporte individual que permitem o EMEREC, sozinho ou em pequeno grupo, ir aonde lhe apetece, no momento que lhe convém.”*

Por isso o Professor dos nossos dias terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da

informação na sala de aula. Já não pode ser o “sage on the stage”, mas o “guide on the side”, que sabe definir objetivos, que utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa os resultados também em função da sua própria competência... enfim, o Professor tem de ser igualmente seguro didaticamente.

Ora, para além do domínio do conteúdo e do método, a que se acrescentou o objetivo e a avaliação, como já vimos, espera-se que este Professor conheça igualmente teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem para melhor adaptar estes elementos didáticos ao grupo de alunos que lhe é confiado. Pois cada aluno é “um aluno”, diferente de todos os outros em sonhos e ambições ou ausência de ambições... E para haver aprendizagem, tanto o científico como o didático têm de ganhar sentido pelo psicológico do aluno. Daí que, mesmo após aulas bem conseguidas do ponto de vista do Professor, reste muitas vezes uma sensação de incompletude e insatisfação por não se ter tocado o aluno. Porque se espera que este Professor seja também seguro ao nível do conhecimento psicológico do aluno.

Ele terá também de enfrentar a demissão da família no apoio e acompanhamento ao educando. O ritmo de vida alucinante das sociedades modernas, com a entrada da mulher no mundo do trabalho, a colocação dos avós em depósitos esquecidos, o número crescente de famílias monoparentais ou pluriparentais (dois pais, duas mães), a ilusão de que um bom brinquedo substitui um gesto de carinho ou uma história, porque não há tempo para tal... enfim, todo este tipo de carência afetiva de que o aluno é eventualmente portador faz aumentar significativamente as suas responsabilidades, em áreas anteriormente votadas à esfera íntima da família. Dele se espera atualmente que assuma, gradualmente, o papel de substituto do pai ou da mãe, ou que seja, pelo menos, o amigo e companheiro em quem o aluno possa confiar.

Mas este novo tipo de relação com o aluno coloca-lhe, no entanto, um problema de dissonância afetiva: como compatibilizar o grau de abertura, confiança e amizade então conquistadas, com as funções de seriação e seleção pelas notas, que a sociedade continua a exigir de si?

Também em termos axiológicos, vemos que o Professor se debate com um enorme campo de contradições. Se parece haver consenso sobre a universalidade de valores como a paz, a justiça, a amizade e a solidariedade, como lutar contra todo um apelo subreptício à

violência, à exploração do corpo, ao consumismo e à competição? Porque já não é aquela figura mítica, assepticamente distante sobre o estrado, ele convive no seu dia-a-dia com as contradições internas do sistema. Tal como os alunos, também ele faz parte do mundo real. Não pode, por isso, deixar de reconhecer que a interação entre o sistema científico-didático e o sistema psicológico se processa num contexto macro, onde jogam múltiplas e antagónicas forças sociais, provenientes dos sistemas axiológico, político, ideológico, cultural, económico, religioso, etc.

A tudo isto, acresce o mosaico cultural que tomou o lugar das elites homogéneas do passado. O alargamento da escolaridade básica e obrigatória veio apanhar aquelas franjas sociais, económicas e geográficas secularmente votadas ao abandono, abrindo as portas a uma escola de massas. Mas a democratização no acesso à educação fundamental não significa necessariamente democratização no sucesso... E sob a capa de uma intenção meritória de desenvolvimento e transformação da sociedade, acaba ele por ser, afinal, ou o salvador único do sistema, de quem tudo se espera e tudo se exige, ou o legitimador único da exclusão e discriminação social, no fundo, o mesmo papel de mero agente de reprodução social que havia tido no passado; só que agora mais agravado, por se esbaterem as responsabilidades políticas face à abertura do sistema... Aguentará o Professor atual o peso da hiper-responsabilização que sobre si recai, neste momento?

E a que distância de anos-luz se encontra ele, Professor de agora, daquele seu antecessor da escola tradicional, Professor de outrora, que, num ambiente de estabilidade e serenidade social, se preocupava apenas com a transmissão da matéria!?

### **3. Rumo à profissionalidade docente**

Apenas a tomada de consciência crítica relativamente à complexidade do ato educativo poderá constituir o gérmen da sua força como Profissional.

Vimos como, no passado, ele havia sido o agente ao serviço de alguém ou de alguma coisa, isto é, um técnico de ensino a quem pouco ou nada se exigia em termos de análise e reflexão: ou era um agente de reprodução social ou um agente de transformação social, mas sempre agente, numa lógica de funcionarização, de cumprimento de diretrizes emanadas de cima, sem as questionar. Ora, a capacidade de reflexão crítica será o primeiro

passo no caminho para a sua profissionalidade, o primeiro passo daquilo que o fará passar de agente a autor.

Esse salto qualitativo passa, no entanto, pela aposta que se fizer em duas novas áreas de formação: a da investigação em educação e a área do desenvolvimento pessoal.

Com efeito, a dignificação profissional irá depender da capacidade que o Professor tiver de cientificação da sua prática. Em nosso entender, essa cientificação passa necessariamente pela investigação em educação: a investigação não pode ser apenas domínio do Professor do ensino superior. Só com a investigação (uma investigação-ação), terá ele, Professor, o controlo da sua atuação. Pois,

*"só dessa forma se podem tomar iniciativas sendo donos dos seus atos, em vez de arrastados por uma prática que não se domina porque não se conhece nem se a entende."* (J. Gimeno Sacristan, 1981: 8).

Ele terá de ser, assim, o prático reflexivo de que nos fala D. Schön (1987) e K. M. Zeichner (1993), que atua não em cumprimento de ordens emanadas de cima, mas porque conquistou a sua autonomia profissional.

Por outro lado, o ato educativo, na complexidade atrás descrita, tem necessariamente de exigir uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade. Expressões inglesas como "being oneself", "fully functioning self", "self actualisation", "self realization", "adequate personality" ou "high-level wellness" significam esse patamar máximo que contribui efetivamente para o bem-estar do Professor e dos que o rodeiam. Essa pessoa equilibrada terá então maior disponibilidade para os outros, porque se aceita e aceita os outros.

Teremos então, não já o funcionário-técnico de ensino, mas o verdadeiro Professor profissional. Professor, figura tutelar e guardiã, ao mesmo tempo que refém do sistema educativo, mas também Professor ator-autor lúcido e responsável pela transformação do País.

### **Referências**

"Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu". (MDXCVIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi.

CLOUTIER, J. (1979). *Era de Emerrec*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya 2.

HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

INFANTE, V. S. (1999). O Perfil da Universidade para o próximo milénio. *Education Policy Analysis Archives*, [Online]. 7, nº 32.

MONTEIRO, A. R. (1975). *Educação, acto político*. Porto: Edições O Professor.

MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, F. (1917). *História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal* (tomo 1, vol. 1). Porto: Porto Editora.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.