Alice Mendonça
Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
alice@uma.pt

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Uma vez que esta prelecção incide sobre a problemática de educar, começamos por referir as opiniões de dois destacados sociólogos portugueses, relativamente ao enquadramento legislativo que sustenta a educação em Portugal.

David Justino considera que o excesso legislativo que impregnava o Sistema Educativo português, além de prejudicial é gerador de instabilidade (2011), enquanto António Barreto salienta que em Portugal existe uma obsessão normativa e regulamentadora, convertida num afã legislativo doentio que dificilmente se poderá alterar. Ou seja, visto que as reformas continuam sempre, muito aquém das expectativas, tal facto traduzir-se-á, paradoxalmente, na introdução de novas reformas. (Benavente: 2004)

De facto, a nossa legislação educativa além de frutífera produtora de medidas é ainda profícua em correcções, alterações e rectificações sucessivas, ancoradas em mais de vinte ministros da educação e quase cem secretários de Estado, em pouco mais de trinta anos.

Porém, apesar do colossal esforço nacional, os resultados são lastimosos. As estatísticas da educação em Portugal, são de péssima qualidade. E perante esta realidade, a primeira reacção dos governos e respectivos ministros consiste em elaborar reformas educativas.

Só entre os anos de 2005 e 2009, a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, foi mentora de um programa educativo "Novas Oportunidades" e de vinte e quatro medidas de política educativa, com enquadramento legal no programa do XVII Governo.

São elas:

a) Escola e tempo inteiro;

b) Universalização do Ensino Pré- escolar;

c) Escolaridade obrigatória até aos 18 anos;

d) Ensino Profissional na Escola Pública;

e) Reforço dos apoios sociais;

f) Igualdade de acesso à sociedade de informação;

g) Discriminação positiva das escolas;

h) Inclusão na educação especial;

i) Integração através do ensino do português;

j) Reconstrução das escolas secundárias;

k) Modernização tecnológica das escolas;

l) Recuperação e acompanhamento dos alunos;

m) Plano para a matemática;

n) Plano para a leitura;

o) Ensino artístico da música e da dança;

p) Segurança escolar;

q) Aulas de substituição;

r) Avaliação externa das escolas;

s) Gestão eficiente e participada;

t) Disciplina na escolaridade obrigatória;

u) Mais competências para as autarquias;

v) Carreira docente com avaliação;

x) Estabilização do corpo docente;

y) Voz às escolas;

Acresce que cada uma destas medidas, para se efectivar, necessitou de estratégias de intervenção e instrumentos específicos, dos quais destacamos alguns:

i) e- Escolas /"Magalhães",
ii) Estatuto do Aluno,
iii) Habilitações docentes para ensinar,
iv) Autonomia e Gestão das escolas,
v) Exames/ Provas de aferição,
vi) Recuperação e acompanhamento dos alunos,
vii) Avaliação de manuais,
viii) Avaliação das escolas
ix) Avaliação de professores….

Embora não seja nossa intenção tecer aqui considerações acerca da real eficácia destas medidas, parece-nos que muitas foram implementadas, não porque o país tivesse uma necessidade efectiva de que elas existissem, mas sim porque os países da União Europeia foram obrigados a anunciar medidas para que se credibilizassem a nível educativo.

Aliás, foi este propósito que explicitamente presidiu quer ao recente alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, quer à implementação do Programa "Novas Oportunidades".

Chegados ao final de 2011, uma análise cuidadosa dos resultados mostra que a situação não cessou de se agravar. De facto, o estudo encetado pelo Conselho Nacional de Educação, denominado "Estado da Educação 2011", apresentou na última semana de novembro os resultados preliminares, revelando que apenas cerca de metade dos alunos que frequenta o 12º ano tem 17 anos, ou seja, nunca reprovou e um em cada oito alunos reprovou pelo menos três vezes ao longo da sua escolaridade.

Esta situação é ainda mais grave se atentarmos que estes números são fruto de instruções políticas e administrativas que ao longo destas três décadas foram ajustadas por ministros e secretários de Estado, no sentido de aumentar as notas, repescar alunos chumbados, facilitar as passagens automáticas e evitar os repetentes.

Os únicos indicadores que mostraram melhoria, ou antes, aumento, são os relativos aos números de estudantes e de professores que cresceram exponencialmente. Apenas do ponto de vista quantitativo, a democratização do ensino é um sucesso pois do ponto de vista qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso. E porquê?

Primeiro, porque há muito facilitismo. E esse facilitismo ganhou um espaço enorme com um Ministério que apenas procura estatísticas e rankings.

Assim, a pretexto de se evitarem as tensões provocadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, multiplicam-se as iniciativas no sentido de aligeirar, flexibilizar e relativizar os conteúdos lectivos.

Mas é preciso resistir à tendência de, sob a capa de ensinar diferente, ensinar menos e pior. (Justino: 2011)

Ensinar menos e pior é falsear os alunos provenientes de meios desfavorecidos, e na prática proibi-los de terem expectativas de ingresso no Ensino Superior ou no mundo laboral qualificado e condená-los à perpetuação das suas condições de vida. Formalmente, o diploma de quem aprendeu menos e pior representa a aquisição de conhecimentos subjacentes a um nível ou grau de ensino. Na prática, esse diploma inviabiliza o sonho de um percurso universitário ou de um ingresso no mundo profissional qualificado. Ou seja, os portadores destes "diplomas de ranking" foram enganados por um sistema educativo que também se engana a si próprio.

Do ponto de vista qualitativo a democratização do ensino tem-se revelado um insucesso por razões de índole social. Ou seja, a nossa escolarização não resulta de dinâmicas sociais pois, na prática, ela é imposta pelo Estado central, segundo vários modelos, onde se encaixam laboriosamente os objectivos de desenvolvimento económico e de coesão social ambicionados quer pelo Estado português quer pelos seus parceiros na Europa.

Podemos então afirmar que a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelos portugueses, pelas famílias ou pelos alunos, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado (Benavente: 2004). E neste contexto, não existem em Portugal dinâmicas sociais que sustentem a implementação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Visto que para todos os momentos e tipos de crise a sociedade necessita de encontrar culpados, a responsabilidade pelo desaire educativo tem de ser imputada a alguém. Habitualmente, dentre a panóplia de culpados, os professores raramente saem imunes e por isso são comumente apontados como os causadores do insucesso dos alunos, porquanto se destacam como principais protagonistas nos sistemas de ensino.

Esta situação não é de estranhar, pois um sistema educativo que subsiste centrado na figura do mestre como condutor da acção educativa, propicia a hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino. (Sacristán, In Nóvoa: 2008)

No entanto, a nossa experiência docente e o conhecimento efectivo dos meandros políticos e económicos que movem os Estados, permite-nos afirmar que a responsabilidade não cabe exclusivamente ao professor, mas também aos alunos, à instituição, ao sistema de ensino e ao próprio sistema em geral.

Porém, a dicotomia sucesso/insucesso associa-se de forma reducionista à eficiência do professor minimizando-se quer a importância dos meios materiais que alicerçam a sua actividade, quer a especificidade de cada instituição escolar. (Cavaco: 1993)

Uma vez que a prática educativa é entendida como um produto, elaborado e organizado para que o aluno atinja uma meta de competências estabelecidas, o professor enquanto supremo responsável deste processo, continua a apresentar-se como o principal responsável pelas reprovações dos alunos.

Deste modo, os encarregados de educação estão cada vez mais atentos aos movimentos dos professores e as reclamações são inúmeras. Destacam-se entre outros, protestos direccionados quer à incompetência quer à falta de assiduidade dos professores para se justificarem as situações de insucesso escolar. Subsiste uma incompreensão geral do que é ser professor em 2011.

Apesar dos recentes casos de agressão física a professores divulgados pelos órgãos de comunicação social, generaliza-se na sociedade a ilação de que o professor é o culpado porquanto não consegue exercer a sua autoridade.

Estamos assim perante um cenário educativo, caótico e degradante onde a escola tem sido o palco e onde os professores se tornaram actores multifuncionais e alvo de chacota por parte de alguns alunos. Neste contexto de instabilidade não é de estranhar que *o número de professores que acorrem a consultas neurológicas seja superior ao das outras* profissões. (Pitta:s/d)

Ser professor pressupõe a necessidade constante de tomar decisões no sentido de promover com regularidade o processo educativo. Porém, à exigência desta capacidade contrapõe-se a imposição legal de acatar as normas exteriormente estabelecidas. Numa vivência profissional permeada por dicotomias, os conflitos pessoais marcam o perfil do profissional docente.

Se por um lado a massificação do ensino provocou um excesso populacional que causa perturbação nas escolas, por outro, o excesso legislativo gerou nos professores um sentimento de impotência face ao cumprimento integral de todos os normativos legais. Acresce que estes normativos após serem recebidos, têm de ser distribuídos, interpretados, compreendidos e aplicados pelos professores, os quais também não foram prévia e suficientemente consultados nem motivados relativamente às directrizes a

eles subjacentes. São os principais intervenientes no processo educativo, nas os últimos a serem conhecedores das normas que regem a sua profissão.

Aos normativos vinculam-se inúmeras funções que os docentes têm de realizar, muitas vezes sem preparação e desprovidos das competências necessárias para exercê-las, visto que frequentemente, são funções não relacionadas directamente com a profissão docente. Actualmente é comum o professor ser mais valorizado pelos cargos que desempenha do que pela sua competência em trabalhar com os alunos.

Estamos, pois, perante uma profissão instável onde subsistem o conflito e a ambiguidade de papéis. A inconstância imposta aos professores requer personalidades capazes de se adaptarem a todo um conjunto de novas situações, o que nem sempre é fácil.

As visões idílicas que há algumas décadas conferiam a esta área profissional um halo de excepcionalidade foram-se diluindo progressivamente num clima de igualitarização, equidade, massificação e sobretudo, de banalização do próprio processo educativo.

O nosso sistema de ensino continua a degradar-se porquanto as famílias vão gradualmente transferindo para a escola as suas responsabilidades educativas. Porém, também não podemos esquecer-nos de que as famílias actuais são nucleares, os agregados familiares reduzidos e as condições laborais dos progenitores condicionam o tempo para as relações de proximidade relacional afectiva e efectiva com os filhos. Esperam que a escola ensine as regras sociais que não têm tempo (ou conhecimento) para ensinar.

Ou seja, a sociedade actual transferiu para a escola e consequentemente para os professores a responsabilidade da resolução dos problemas sociais e os do sistema escolar, gerando o que pode ser designado pelo “mal estar docente.” (Leite: 2006)

Dentro da instituição o professor tem ainda de enfrentar as solicitações, por vezes contraditórias, da instituição, dos pais e dos alunos e responder às necessidades e interesses da sociedade.

Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos, porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma selecção adoptando um papel contraditório com o anterior. Exige-se que facilite o desenvolvimento da autonomia dos alunos; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo.

Umas vezes pede-se ao professor que atenda às necessidades individuais dos seus alunos; e outras, impõe-se-lhe uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, ao serviço das exigências políticas ou económicas do momento.

Ironicamente, podemos afirmar, que nos tempos que correm, não se espera do professor que tenha uma prática pedagogicamente correcta, domine bem os conteúdos temáticos da área que lecciona, tenha uma cultura geral abrangente, enfim que seja aquilo que antes se designava por bom professor ou professor competente.

Hoje em dia, o que se espera do professor é que tenha capacidade de actuar perante alunos mal educados ou indisciplinados e ainda paciência para lidar com eles.

Espera-se que o professor adquira o gosto pela leitura de legislação profícua e se habitue a ter prazer no preenchimento regular de documentos diversificados.

Espera-se que o professor evidencie uma enorme disponibilidade para poder levar para casa os trabalhos decorrentes do dia-a-dia da escola, dedicando-lhes incansavelmente os serões e os fins de semana.

Espera-se que o professor esteja sempre predisposto para frequentar acções de formação (não interessa quais).

Espera-se que o professor esteja sempre disponível para dar mais uma oportunidade àqueles alunos que, ao fim de N tentativas, não conseguiram fazer a disciplina Y, aplicando-lhes planos de recuperação ou assumindo-se como tutor.

Espera-se que o professor revele uma abertura de espírito suficientemente larga para ir baixando o grau de exigência dos seus Critérios de Avaliação, de acordo com as exigências manifestadas pelo sistema educativo.

Na realidade, a natureza complexa do acto educativo é inevitavelmente extensível aos requisitos exigidos aos docentes. Assim, espera-se que um professor possua e utilize na sua profissão, destrezas ao nível intelectual, técnico, moral e relacional.

E se estas prerrogativas já condicionavam o efectivo desempenho da profissão docente, as que se lhe seguiram, vão muito para além do imaginário. Segue-se um pequeno elenco das tarefas e responsabilidades que permeiam a actual actividade docente:

i) Apoio geral aos alunos (pedagógico e psicológico);

ii) Acompanhamento de alunos com NEE;
iii) Atendimento a crianças emigrantes e minorias étnicas;
iv) Apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem;
v) Responsabilidade pela avaliação contínua e progressão na escolaridade;
vi) Responsabilidade na individualização do ensino;
vii) Manejo de metodologias diversificadas;
viii) Concepção e orientação de actividades de complemento curricular;
ix) Ocupação de tempos livres dos alunos.
x) Colaboração com as famílias;
xi) Atendimento aos pais/EE.
xii) Elaboração de Projectos na Escola (RI; PAE; PEE, PCT…);
xiii) Participação na Comunidade Educativa (interna e externa);
xiv) Obrigatoriedade de frequência de "formação contínua";

E quais as consequências deste acréscimo de tarefas?

Estudos sobre a profissão docente evidenciam a existência de dificuldades na sua prática. A revista Psycologica publicou em 2004 um estudo sobre stress profissional em professores onde 54% dos professores estudados consideravam a sua profissão como muito, ou extremamente stressante e encontravam-se mesmo afectados física e psicologicamente pelo stress. Manifestavam a Síndrome de Burnout (Pitta: s/d). Esta patologia consiste num estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional e tem na origem a ausência de alguns factores motivacionais: energia, alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, concentração, autoconfiança e humor.

Em 1990, os factores causadores de Burnout nos professores eram a indisciplina, o trabalho excessivo; as oportunidades de carreira pouco interessantes e o baixo status da profissão docente. (idem)

Em 2006 um estudo acrescenta dois factores às causas de stress profissional anteriormente enunciados; "demasiado trabalho burocrático" e "falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos" (idem). Daqui se depreende que no período de tempo que medeia estas duas pesquisas (16 anos) ocorreu um aumento significativo na quantidade de trabalho burocrático exigido aos professores. Por outro lado, o stress provocado pela "falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos", tornou-se uma consequência da massificação escolar que tornou evidentes as diferenças das capacidades demonstradas pelos alunos.

Em 2011, auscultados por nós alguns professores, foi possível acrescentar a estes aspectos, o stress causado pelo barulho dos alunos, pelos seus comportamentos de indisciplina e por sentimentos de pressão de tempo e excesso de trabalho. Como sintomas físicos os docentes apontaram as dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis, em especial a tremura muscular.

Como foi possível chegarmos a esta situação?

Legislar não é suficiente. Falta uma orientação conjunta que suscite a adesão e empenhamento de todos os agentes educativos. Sem isso tudo se reveste de um carácter errático. "Transformámos a Educação num vasto campo de confronto de ideologias, concepções, lugares comuns, estereótipos, que mais não fazem que aumentar a instabilidade do sistema de ensino." (Justino:2011, 17)

De facto, apenas legislar não é suficiente pois as mentalidades não mudam por decreto e deste modo a obrigatoriedade escolar não é garante de aprendizagem por parte dos alunos. Os alunos não aprendem porque são abrigados a ir à escola.

Se formos realistas, podemos afirmar que a emergência consiste em preparar os futuros professores para uma escola do "mundo real" onde nem todas as condições necessárias para a acção educativa estão presentes.

Porém, é necessário investir-se mais em recursos humanos, especialmente nos ciclos iniciais para apoiar os alunos que comecem a demonstrar dificuldades de aprendizagem. Esses recursos deveriam contemplar uma equipa de vários técnicos de modo a possibilitar uma detecção precoce do tipo de dificuldades e encontrar respostas adequadas. Além dos professores do ensino regular, deveria investir-se na presença dos professores de ensino especial, psicólogos e outros terapeutas (Justino: 2004) pois muito mais importantes que os recursos físicos ou electrónicos, são os recursos humanos.

Neste enquadramento massificador as turmas deveriam, também, ter um menor número de alunos e em simultâneo, os programas curriculares de cada ano lectivo deveriam ser menos extensos.

Estes dois aspectos são condições indispensáveis e o consequente sucesso de todos os alunos pois as turmas pouco numerosas permitem um trabalho mais individualizado e simultaneamente um melhor controlo disciplinar enquanto a redução dos conteúdos programáticos possibilita que se respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. São muitos os que não obtêm aproveitamento porque não têm tempo suficiente para assimilar a matéria que lhes é facultada em cada aula. Esta preocupação

patenteia-se também nos professores que se vêm obrigados a excluir os alunos que possuem ritmos de trabalho mais lento.

O excesso do número de alunos por turma assim como os programas curriculares extensos assumem-se como um garante de perpetuação social dos grupos sociais que é necessário extinguir. Precisa-se também de estabilidade, a qual é impossível de conseguir enquanto permanecermos imersos num cenário educativo onde as reformas do ensino se assumem mais importantes do que os reais resultados dos alunos.

Bibliografia

Araújo, H.C. (1985). Profissionalismo e Ensino in Cadernos de Ciências Sociais, n.º3, Lisboa;

Benavente, A. (1991). Escola, Professores e Processos de Mudança. Lisboa: Livros Horizonte;

Benavente, A. (1999), Escola, Professores e processos de mudança, Colecção Biblioteca do Educador, Lisboa, Livros Horizonte

Benavente, A. (2004) O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal in Revista Iberoamericana de Educación - Número 34

Cavaco, M.H. (1993). Ser professor em Portugal, Editorial Teorema, Lisboa;

Correia, J.A.. Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino;

Cunha, M.I.(1984). O bom professor e a sua prática, Papirus Editora, Campinas;

Esteve, J.M. (1992). O mal estar docente, Lisboa, Escher;

Jardim, J. e A. Pereira (2006). Competências pessoais e sociais. Um guia prático para a mudança positiva. Porto: Edições Asa.

Jorge, A. (2007). Resiliência en estudiantes de enfermería. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura.

Leite, C. (2006), Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente, in Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

ME/DES (1995). O Professor Aprendiz criar o futuro. Porto: ME/DES.

MENDONÇA, ALICE, (2009). O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira. Lisboa: Edições Pedago.

Neto-Mendes (1995). Profissionalismo docente em debate, in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º10;

Nóvoa, A. (1989). Os professores: Quem são?, Donde vêm?, Para onde vão?, ISEF, Lisboa;

Nóvoa, A. (2008). Profissão Professor, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora;

Pardal, L.A. (1993). A escola, o currículo e o professor in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, Universidade de Aveiro;

Pardal, L.A. (1992). Traços principais do perfil do professor do ano 2000 in Inovação. Lisboa, Vol.2, n.º3;"Perfil do Professor" in Revista Noesis, n.º 14-15, 1990.

Pitta, Luis et al .(s/d). A Profissão Docente, Universidade de Aveiro.

Ribas, M. H.(2000). Construindo a Competência, processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'água.

Sítios da Internet:

Barreto, António, Reformas da Educação, in jurispro.net/ver/ReformadaeducacaoAntBarreto.doc

Acesso em 2 de dezembro de 2011.

Justino, David, Público, 17 março 2011

Acesso em 2 de dezembro de 2011. www.publico.pt/.../david-justino-defende-mais-confianca-nos-profess...