



CONFLITO, INSEGURANÇA, INSATISFAÇÃO: TRÊS CONDICIONANTES DA ACTIVIDADE DOCENTE A ULTRAPASSAR

Francisco CORDEIRO ALVES

Doutor em Ciências da Educação – Formação de Professores (FPCE-ULisboa)

Professor Coordenador

RESUMO

Quando os professores se defrontam, no seu quotidiano docente, com estados anímicos de natureza relativamente negativa, como são o conflito, a insegurança e a insatisfação, é de esperar que a sua actividade seja afectada, perdendo parte da rentabilidade e eficiência desejáveis. Neste sentido, analisando literatura específica que se vem debruçando sobre estes vectores, mais relevantemente desde os anos 70, verificámos que vários estudos são convergentes na ideia de que o trabalho didáctico-pedagógico dos professores se vê obstaculizado por aquela tríade de sentimentos, daí advindo, por vezes, a sua auto-percepção como profissionais sem o sucesso ambicionado, perturbados no seu saber-fazer e saber-estar, vítimas de constrangimentos impostos pela inovação, pelo relacionamento com os alunos, pela sobretarefa escolar, pelas variadas exigências do macro-contexto social.

Importa, todavia e apesar das contrariedades, manter a atitude de auto-valorização e auto-estima para que a actividade docente mereça, aos olhos dos professores e da própria sociedade, ser reconhecida como uma actividade plenamente credível.

ABSTRACT

When the teachers confront themselves, in their day after day of teaching, with psychic states of relatively negative nature, as the conflict, the fallibility and the dissatisfaction, it is to expect that their activity is affected, losing part of the desirable yield and efficiency. In this direction, analysing specific literature that comes leaning over on these vectors, more specifically since 70s, we verified that some studies are convergent in the idea that the didactic-pedagogical work of the teachers results stocked by that triad of feelings, from there happened, for times, their auto-perception as professionals without the desired success, disturbed in their know-to make and know-to be, victims of imposed constraints of the innovation, the relationship with the pupils, the academic overwork, the varied requirements of the social macro-context.

However, it matters, and despite the oppositions, to keep the auto-valuation attitude and auto-esteem so that the teaching activity merits, to the eyes of the teachers and the proper society, to be recognized as a fully reliable activity.

INTRODUÇÃO

São, nos últimos tempos, lançados vários estudos sobre a temática da satisfação docente (Alves, 1997; Carvalho, 2000; Seco, 2000; Silva, 2001), conjugada, aliás, com vectores como o conflito e insegurança, que, ora servem de factores, ora de consequências daquela. Contudo, se analisarmos essa tríade de elementos ao longo de alguns anos a esta parte, ficaremos com a percepção bastante clara de que os mesmos têm sido uma obstaculização muito séria à actividade profissional dos professores.

Será, fundamentalmente, essa a intenção do presente trabalho, que, através de uma reflexão pontual, incidirá na complexidade de tais óbices à serena e eficaz actividade docente. Para isso, socorrer-nos-emos de literatura específica que vem analisando tal linha de pensamento, já desde os anos 70, relevando o que de mais significativo se tem opinado sobre tais circunstancialismos.

Para concluir, e reconhecendo realisticamente que os professores são propensos a exagerar o lado negativo da sua função, chamaremos a atenção para a credibilidade que a sua actividade merece e que, por conseguinte, devem cultivar a sua valorização e auto-estima.

CONFLITO E INSEGURANÇA

Se, por um lado, o papel do professor parece acusar as exigências de uma transformação de, pelo menos, três elementos institucionais - a estrutura da *organização* da escola, a *posição social* da escola, as formas de *relacionamento* dos alunos para com o ensino - (Morrison and McIntyre, 1975: 109-110), por outro, verificamos que um crescente número de expectativas e pressões sociais são projectadas, por parte dos pais dos alunos e dos próprios meios de comunicação, sobre os professores, criando-se o ambiente propício ao apa-

recimento de conflitos no desempenho do papel docente (Dunham, J., 1984: 19). Explicitamente, refere ainda este A. (*idem*: 31) que os professores apresentam frequentes críticas a sugerir que a crescente marcha de transformações organizacionais e curriculares nas escolas tem resultado em graves problemas de *ambiguidade* e de *conflito* de papéis para o corpo docente.

Mas, para além das influências de uma mudança sócio-organizativa e curricular sobre o seu estado de serenidade e desempenho profissional, o professor, amiúde, chega a ser afectado no seu próprio equilíbrio psicológico, mercê de uma indefinição, por parte da *hierarquia*, do seu papel de intervir na escola, pois “não estando bem delimitados os sectores da sua intervenção, são-lhe exigidas tarefas para as quais não se sente preparado, o que dá origem a sentimentos de incompetência e frustração” (Nunes, I. S., 1984: 154), que, evidentemente, suscitam o conflito na sua forma de actuar e estar.

Por sua vez, uma anxiógena questão, muito preocupante, consiste em saber se o professor, representante de uma instituição, pode ou não realizar-se na sua própria pessoa, pode ou não conquistar a sua autonomia, ou se permanecerá eternamente um “agente duplo”, dividindo-se entre si e a representação institucional. Até que ponto consegue a sua identidade pessoal-institucional, superando esse conflito? Até que ponto não estará ele condenado a não ser senão um agente inerte de uma reprodução cultural, um ser dividido entre a sua pessoa orientada para o crescimento das outras pessoas e o seu papel de ‘controlador social’ (Peretti, A., 1984: 133)?

Seria ocasião para reflectir nas possíveis consequências que uma tal “duplicidade”, inquietante, pode provocar sobre uma postura profissional perante a actuação educativa quotidiana (autoridade pessoal ou autoridade institucional?). Esta ambivalência de gênese da autoridade não pode deixar, por sua vez, de

gerar o conflito na actividade e actuação docentes. É ele um decisor no âmbito pessoal-profissional ou antes o cumpridor das decisões organizacionais-institucionais?

Mas, enquanto cumpridor de actividades institucionais, ressalta, para qualquer observador atento, a sobretarefa realizada pelo professor, pela qual transforma o lar, ninho dos problemas familiares, numa continuidade dos trabalhos escolares, facto que induz na sua pessoa um profundo conflito. É impressionante a descrição que Houot (1993: 49) nos retrata sobre a situação dilemática do professor, preso entre esses dois mundos que, justificadamente, reclamam as respectivas e inadiáveis atenções daquele que é simultaneamente *vítima e defensor* de uma *maternidade* profissional.

Porém, as situações conflituosas começam mesmo num contexto pré-instrutivo, nomeadamente nas circunstâncias que rodeiam todo o processo de *colocações*, em que, normalmente, a deslocação e afastamento da família é moeda corrente, daí advindo um posicionamento psicopedagógico francamente negativo. De facto, estes professores afastados da família “azedam-se, tornam-se mesquinhos, numa susceptibilidade irritante, dispersam-se em infinitos pequenos nada. Ferindo todos em redor, tornando-se intolerantes, as primeiras vítimas vão situar-se no lar que degenera gradualmente num inferno. É o caminho do abismo. Nisto estamos. Até quando?” (Valente, B., 1985: 134). É um cenário a que hoje, apesar das intenções em contrário da Administração, continuamos a assistir, pungente mesmo, sobretudo para os professores mais novos. Como pano de fundo, e robustecendo-se mutuamente, vemos delineados o conflito (atender à escola ou à família?) e a insegurança (serei colocado e aonde irei parar num próximo concurso?).

Por outro lado, a instabilidade das metodologias pedagógicas converte-se em veículo de uma sentida insegurança na actividade pro-

fissional. É expressivo o relato que uma professora, cerca de 40 anos, apresenta, com a voz embargada, a Hamon e Rotman (1984: 178-179): -”Sofremos tão intensamente reformas, mudanças de métodos, que muitos chegam aos seus cursos marcados pelo pânico. *Perdemos a segurança da nossa pedagogia; sabemos quais os perigos que contém tal prática, mas não sabemos o que é preciso fazer*”.

Exemplos semelhantes repetem-se indefinidamente, manifestando a insegurança perante a reiterada transformação sócio-pedagógico-curricular, bem como o conflito de se sentir perdido entre o que se sabe e o que não se sabe.

Como uma analista dos problemas educacionais refere, as responsabilidades que o papel social do professor assume, das quais se libertam pais e instituições, e a multiplicidade de exigências de renovação, frequentemente contraditórias entre si, determinam a perda do *sentido profundo da razão por que se decidiu ensinar*; sentido esse que constitui o ponto de emergência de si mesmo, a busca da sua identidade, a sua pedra filosofal (Héraud, L., 1984: 35), e que, enquanto não recuperado, nos remete para a dolorosa vivência da insegurança.

Vem, por sua vez, e de forma intensamente vivida, a *dimensão relacional* alargar a diversidade etiológica das situações *conflituosas* e *insecurizantes*, merecendo-nos especial detenção a interpessoalidade *professor-alunos*. É verdade que sempre houve um relacionamento perturbado entre professores e alunos no microcontexto da sala de aula, que, também é notório, extravasa as suas consequências para o contexto sócio-escolar. Já Coménio registou o problema na *Didactica Magna* (Gomes, J. Ferreira, *Introdução* a *Didactica Magna*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, p. 25). De facto, no XXVI dos 33 capítulos que a constituem, ponto 3, voltado para a “disciplina escolar”, Coménio recomenda a

pena paterno-medicinal em termos que fazem reflectir os professores actuais:

Deve (...) aplicar-se a disciplina sem paixão, sem ira e sem ódio, com tal candura e sinceridade, que aquele mesmo a quem a aplicamos se aperceba de que a pena disciplinar se lhe aplica para seu bem e que é ditada pelo afecto paterno que lhe dedicam aqueles que o dirigem, e por isso a deve receber com o mesmo ânimo com que costuma tomar os remédios receitados pelo médico.

Comênio (1657) (1976: 402).

Tal medicina disciplinar permite-nos compreender que o fenómeno da indisciplina não é um surto epidémico dos nossos dias, da mesma forma que o seu antídoto, baseado na afectividade, não é uma descoberta recente.

Todavia, desde a década 70, o problema vem manifestando uma nova cara e uma força alarmante, aliás denunciadas na hodierna comunicação social, sempre que os actos de irreverência, provocação e mesmo violência nas escolas são objecto de análise de comentaristas e especialistas, grande parte das vezes perdidos em circunlóquios inconsequentes. Com realismo, temos que admitir que, desde então, as relações entre professores e alunos nem sempre se caracterizaram pela compreensão e empatia desejáveis num saudável processo de ensino/aprendizagem. De facto, em princípios dos anos 70, a situação era, podemos dizer, grave e de afrontamento recíproco. Sob um sugestivo título -"Si j'avais de l'argent, beaucoup d'argent, je quitterais l'École"-, traduziam Jakubowicz e Pougny o ambiente docente dessa época, relativamente ao *despersonalizante* relacionamento com os alunos:

Efectivamente, compreendo o porquê: tenho medo. Tenho medo dos garotos. Tenho sobretudo receio de os considerar como pessoas, procuro acantoná-los no seu papel de aluno e de me reservar, enquanto professor,

um lugar forte.(...). Interrogo os outros professores sobre a forma como eles encaram as relações com os garotos. Todos eles os consideram, pura e simplesmente, como objectos. Um aluno é uma 'coisa', uma boa ou má coisa e, no seu conjunto, a turma é o inimigo número um, a quem é preciso não deixar qualquer liberdade. Essa é a base do seu ensino, o medo (...) e, visto que se tem medo, é preciso inculcar medo.

(Jakubowicz, M. et C. Pougny, C., 1972: 312)

Respirava-se, quase generalizada e internacionalmente, um ambiente de atrito e confronto dos alunos em relação aos professores, fundamentado no medo doentio, provocador de uma sistemática atitude de despersonalização do aluno por parte do professor. De facto, o que sucedia era uma abertura da escola a todas as esferas da população, era a democratização do ensino, que, globalmente louvável, também introduziu na escola os ambientes próprios de diferentes mundos axiológico-culturais. Ora, os novos códigos culturais trazidos para a escola e aqueles que a escola preconizava não estavam preparados para uma integração recíproca e pacífica.

Por sua vez, na relação professor-alunos, era, e continua a ser, importante o peso das determinantes pessoais do professor. Assim, a ansiedade diante da turma, enquanto grupo, parece ser uma das mais angustiantes experiências que todo o professor experimenta (Abraham, A., 1972: 53). Por outro lado, retraindo-se à aproximação do aluno, o professor vive afastado das próprias situações humanas, preso nos seus discursos abstractos, no solipsismo das suas opiniões catedráticas, quando o que o aluno espera é que os seus mestres vivam, isto é, que tenham o sentido do real (Ball, R., 1977: 124).

A relação professor-alunos está, na verdade, sujeita a parâmetros vários, exemplificados pelos dados culturais respectivos e pela rápida evolução da forma de estar da juventude.

de, parâmetros que nos alertam para as dificuldades desse relacionamento. Ora o professor, amiúde, também não facilita essa relação, criando, antes, os requisitos para um afastamento do aluno, tais como a falta de tacto pedagógico, a falta de compreensão do aluno enquanto pessoa. Por tal motivo, o campo das relações professor-alunos deve ultrapassar o campo da simples frieza profissional, abrindo-se o professor ao aluno como totalidade. Se tal não acontece, então os “sistemas normativo-disciplinares (...) continuam, através de regras instituídas e dos processos de disciplinação utilizados, a preservar o território professoral. Não só reduzem o espaço físico, o espaço de comunicação e o espaço de iniciativa dos alunos, como reduzem o seu potencial normativo, pondo em evidência o carácter unilateral e arbitrário da imposição normativa do professor” (Estrela, M. T., 1984: 63). O aluno fica, pois, silenciado, sem contar como verdadeiro elemento da relação pedagógica. Mas, por outro lado, o professor, sem dúvida, precisa da estima e apreço dos seus próprios alunos, já que é com eles que mais tempo convive. E, por isso mesmo, o desprezo ou a desconsideração, por parte dos alunos, são uma fonte de conflito pelas repercussões negativas que podem ter na sua auto-imagem e no seu prestígio social, na opinião de J. V. Vila (1988: 147).

Não podemos contornar a frontalidade com que devemos enfrentar a realidade do comportamento discente. Nas conversas do quotidiano sobreleva-se, geralmente, o carácter negativo desse comportamento, quase se omitindo o pólo positivo do mesmo, e isso, cremos, devido ao aparato, à chamada de atenção que o “inusitado”, o “fora do normal”, o heterodoxo, o *desvio*, nos impõe. Na verdade, o mau comportamento (‘(in)disci-

plina’, ‘controle do aluno’) dos alunos na sala de aula tem sido o maior problema de professores, directores e pais, desde que as escolas começaram a existir (Cairns, L. G., 1988: 446). Problema tão antigo como a própria escola, tem tido como destinatário fundamental a pessoa do professor, convertido no alvo de deslocados sentimentos de hostilidade, ciúme, contrariedade, afeição e dependência”. É generalizadamente constatado que o professor, na sua pessoa, se converteu no elemento do sistema de ensino que mais acusa o peso dos chamados comportamentos indisciplinados ou “disruptivos” (“disruptive behavior”), como o ruído, superactividade dos alunos, abusos, insolências e violência. E esta última afecta a segurança dos professores de tal forma, que surgem no quotidiano dos docentes expressões muito semelhantes àquela que um professor, entrevistado por J. Dunham (1984: 41), espontaneamente, proferiu como um chocante desabafo: -“*I feel I’m a Zoo-keeper, not a teacher. I have never before been so aware of differences between teachers and pupils*”.

Porém, debaixo do rótulo de “mau comportamento” também cabem as manifestações de indelicadeza e de desafio ou confronto para com o professor. A indelicadeza pode expressar-se pelo cochichar, pela contestação, por imaturas observações ou gesticulação, no fundo, formas de atrair as atenções do professor e dos colegas sobre si (Emmer, E. et al., 1984: 102). O desafio ao professor é, compreensivelmente, “um tipo de comportamento deveras ameaçador, particularmente quando ocorre na frente de outros alunos. O professor sente, e correctamente, que, se permite ao aluno avançar com esse desafio, os outros alunos quererão, semelhantemente, reagir neste mesmo sentido. O aluno, contudo, provoca a

¹ “The term ‘disruptive’ is given to a wide range of behaviour problems which includes the pupil who refuses to co-operate and does little or no work in class, and the child who is openly aggressive towards other children and teachers” (Dunham, J., 1984: 33).

confrontação², habitualmente pública, e deter-se causaria a perda de prestígio perante os colegas” (Emmer, E. et al., 1984:105). E o extremismo de situações chega a ser iminente. E aqui poderá residir a tentação do professor utilizar um poder prepotente, em vez de uma autoridade pessoal e compreensiva, como nos alerta Amado (2000: 130-131). Efectivamente, não podemos esquecer a crise de autoridade que se foi instalando no seio da profissão docente e que este fenómeno é deveras complexo, podendo residir na confusão entre autoridade e poder. Nesta perspectiva, é-nos legítimo inferir que, quando os professores não usam uma sã autoridade, podem encaminhar-se pelo poder e seus abusos, atitude que irá, sem dúvida, avivar o sentimento de insegurança profissional, dado não saberem encontrar, no momento desejável, soluções para os problemas relacionais surgidos na sala de aula. Igual sentimento foi detectado por Freire (1990), ao equacionar as consequências da indisciplina na escola. E em vários estudos específicos consultados (Gotzens, 1986; Corneloup, 1991; Fontana, 1995; Carrascosa e Mutt, 1998) encontrámos sempre uma forte correlação entre a indisciplina e o sentimento de insegurança do professor, vector determinante de um visível condicionamento da normal actividade docente.

Interrogamo-nos, amiúde, pelos motivos que determinam o aparecimento do fenómeno da indisciplina. Num específico e balizador estudo sobre o tema, M. T. Estrela (1986: 109) procurou apresentar algumas das sólidas razões em que tal fenómeno radica. Para esta Investigadora, a indisciplina escolar explica-se-ia, fundamentalmente, pela falta de adaptação à escola de uma grande parte dos seus

alunos, que permanecem fora da sua cultura, dos seus códigos, dos seus rituais, das suas normas, das suas práticas, mas também pela falta de adaptação da escola à cultura, aos códigos, aos rituais, às normas e às práticas dos alunos, diferentes das oficialmente estabelecidas.

E, analisando o fenómeno do “aluno indisciplinado”, a mesma A. encontrou fundamentadas justificações para o mesmo. Começando por sublinhar que o poder de certos alunos na aula provém da sua capacidade para perturbar o seu desenrolar normal ou então do medo físico que eles crêem inspirar ao professor (Estrela, M. T., 1986: 110), acabaria por nos traçar o processo e motivos que presidem à “escalada do aluno indisciplinado” (*idem*: 380), favorecida esta pela idade dos alunos e pelos elementos de desequilíbrio de ordem pedagógica, institucional e social. No fundo, os alunos sentem obscuramente que a relação pedagógica é uma relação entre personagens e o seu papel e não entre pessoas, imputando assim uma parte das razões de indisciplina aos próprios professores e exigindo que os mesmos cumpram bem os papéis que a prática pedagógica determina, ou que os seus professores os considerem como pessoas.

Mas também a A. havia procurado mostrar a razão de ser de um comportamento “desviante”³ do aluno, pelo qual se subtrai ao carácter unilateral e impositivo das normas escolares. O pensamento de M. T. Estrela (1984: 68-72) debruça-se sobre a análise comportamental do aluno que vai tomando consciência da sua não intervenção no estabelecimento de normas reguladoras da relação pedagógica. Ora, perante uma “imposição

² No fundo, esta confrontação pode ser a consequência do não saber-ser e não saber-actuar pedagógicos do professor, como averiguou M. T. Estrela (1992b: 106) -”Le comportement distancié, le manque de personnalisation de la relation pédagogique de la part du professeur qui ignore même le nom de l’élève, la faiblesse du professeur lorsque la force est attendue, constituent quelques-unes des situations qui suscitent la revanche de l’élève”.

³ O “desvio” é considerado como uma via de expressão da “oposição às regras e ao seu carácter de imposição arbitrária e unilateral” (Estrela, M. T., 1984: 72).

normativa unilateral”, o desvio adquire um significado e o aluno inicia, então, a sua “carreira de desviante”, começando também a ser tratado como tal. O “desvio” aparece, pois, sublinha M. T. Estrela, como uma “forma de defesa perante essa posição unilateral”. Mas quando o aluno se torna consciente dessa “violência unilateral da relação pedagógica”, procura subtrair-se-lhe e alterar a situação em seu favor.

Em posterior estudo, M. T. Estrela (1992a: 97-98), considerando os efeitos da indisciplina sobre o professor, refere-se à negatividade dos mesmos, começando a situação portuguesa “a ser inquietante, sobretudo nos meios urbanos mais populosos”. Lembra-nos a A. alguns desses efeitos: a agressão física aos professores, efeitos cumulativos de desgaste e preocupação dos professores, *stress* e insatisfação docentes, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, irritação, absentismo e mesmo exaustão (*burnout*). De forma semelhante se expressam Ducros e Finkelsztein (1986: 49), quando consideram que a *pressão* da turma, com todos os seus aspectos concretos e imediatos, impõe aos professores *pesadas coacções*.

Pela sua expressividade, relativamente ao problema do conflito e insegurança, não deixaremos de referir posições clarificadoras (Goodson, 1992: 69; Delaire, 1988: 43), que nos chamam a atenção para a realidade de que a maioria dos docentes se sentem *inseguros* e *ansiosos* acerca do seu trabalho como professores, quer nas salas de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança - bem como, ocasionalmente, de realização. E, por outro lado, à força de se encontrar só nas suas aulas, se não se previne, o professor corre o risco de se converter em vítima do *isolamento*, precisamente porque vai gradual-

mente contraindo o hábito de enfrentar as dificuldades e resolver os seus problemas desligado dos outros, dos seus colegas, a ponto de não ser capaz de renunciar a tal atitude isolacionista, cujas fragilidades tão amplamente Hargreaves (1998) demonstrou.

Num último apontamento, surge também o conflito, quando, pretendendo o *sucesso* dos seus alunos, o professor acaba por verificar que nem todos se posicionam com as mesmas características sócio-culturais perante as matérias curriculares, ou, como diria João Formosinho (1987: 41-50) perante um “*currículo uniforme pronto a vestir tamanho único*”, que contribui para a desigualdade no sucesso, em prejuízo dos estudantes social e culturalmente mais desfavorecidos. Desafortunadamente, opinam Rosenberg e King-Sears (1993: 205), nos meios que fornecem poucas oportunidades para o sucesso os sentimentos de auto-estima e as medidas de performance académica diminuem, os alunos experienciam o fracasso e baixos lucros na realização pessoal, facto que se repercutirá *conflitivamente* na pessoa do professor. Na verdade, pensa Kremer-Ayon (1993: 234-235), como o processo de ensino é complexo e interactivo, portador de multidimensionalidades, simultaneidades e imedaticidades, quando os professores se propõem *avaliá-lo*, terão que prestar atenção aos vários elementos interactivos (objectivos, matérias, avaliação-classificação, alunos), sem que saibam exactamente *qual é o seu lugar*, quer afectiva, quer cognitivamente.

Ao fracasso escolar vem, finalmente, associar-se uma outra fonte de insegurança, vivida nas repetidas e sucessivas horas de actuação docente, que consiste na *desarticulação* do desejo de um “*ensino possível*” com a realidade que a prática diária oferece. A este propósito surgem algumas interrogações

4 Para Rosenshine (1983, cit. por Rosenberg e King-Sears, 1993: 205), distinguem-se 3 níveis de sucesso: Elevado (80 % ou mais dos alunos aprendem respostas correctas); Moderado (20 a 80 % de respostas correctas); Baixo (só 20 % ou menos de respostas correctas).

manifestativas do drama de insegurança e conflito, traduzidos por uma impotência profissional, que atinge qualquer professor: - "Como é *possível* promover nos alunos um trabalho de descoberta, se as turmas forem grandes? Como é *possível* promover uma aprendizagem individualizada, se o professor tiver uma dezena de turmas? Como é *possível* promover nos alunos um espírito de procura científica, se os materiais de consulta são deficientes ou não existem? Como é *possível* promover uma aprendizagem coordenada entre as várias disciplinas e regiões do país, se não se fizer um esforço na formação e actualização de professores de forma que os processos e métodos actuais sejam por todos conhecidos e aplicados?" (Domingos, A. M. *et al.*, 1987: 27-28). Tais interrogantes são reveladores.

INSATISFAÇÃO

Temos vindo a reflectir sobre o condicionamento que as situações de conflito e insegurança impõem à actividade docente. Ora, de forma muito conexas, essa díade conflitiva e insegurizante é denunciadora de uma ordem de factores internos ao trabalho docente e de uma outra ordem de factores contextuais, as quais balizam as maiores fontes de *insatisfação* dos professores. Neste contexto, Florbela Santos (1992: 15-16), referindo-se aos factores de (in)satisfação, destaca a teoria dual de Herzberg, segundo a qual os sentimentos de satisfação profissional são causados por factores intrínsecos à profissão (*satisfiers* = auto-realização, reconhecimento, a própria tarefa, responsabilidade, progressão e possibilidade de desenvolvimento), enquanto os sentimentos de insatisfação proviriam de factores externos à profissão (*dissatisfiers* ou *hygiènes* = salários, relações interpessoais - com pares, superiores ou subordinados -, estatuto, políticas, condições de trabalho, supervisão e vida pessoal). Situando-se neste quadro teórico, a A. (*idem*: 235-236) apresenta como resultados do seu estudo que "os pro-

fessores portugueses [n = 675] parecem estar *ligeiramente* satisfeitos e, simultaneamente, *consideravelmente* insatisfeitos com a sua profissão", contando-se como factores que mais contribuem para a sua satisfação a responsabilidade, a auto-realização e o trabalho em si mesmo (como factores hipotéticos de satisfação foram detectados o reconhecimento, a progressão e possibilidade de crescimento); por outro lado, como factores determinantes da insatisfação foram encontrados o salário, as determinações políticas, o estatuto e as condições de trabalho. Ao nível das percepções dos professores, e aquando da discussão dos resultados da sua investigação, Florbela Santos (*idem*: 242) comenta que "os problemas disciplinares dos estudantes e a falta de pré-requisitos de aprendizagem constituem uma realidade nas salas de aula *reflectida na alta retenção e taxas de desistência* do sistema escolar português", prova evidente de que a actividade pedagógico-didáctica é fortemente condicionada pela presença de factores insatisfacionais.

Em investigação restrita ao distrito de Bragança, sobre a satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, também nós (Alves, 1991) pesquisámos vários *factores* de insatisfação, como o *económico*, o *institucional*, o *pedagógico*, o *relacional* e o *social*, ao mesmo tempo que demos relevância a algumas *manifestações* daquele sentimento, tais como: a *fadiga-exaustão* ou desgaste docente ("burnout"), o *mal-estar*, o "stress", o *absentismo*, o *desejo de abandono-abandono*. Em considerações finais (*idem*: 271-277), e referindo-nos, por conseguinte, apenas à nossa amostra (n = 129), apontámos que os professores efectivos do Ensino Secundário auto-percepcionam *positiva e negativamente* a sua satisfação profissional. Na realidade, verificámos neles uma percepção pessoal de satisfação, fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor, a realização pessoal), mas também nos apresentam uma percepção pessoal de insatisfação, fundamentada esta em moti-

vos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social, recompensas salariais), posição semelhante à apresentada por Florbela Santos.

No nosso estudo referenciamos uma multiplicidade de pesquisas internacionais sobre a temática (in)satisfacional, cuja evocação, neste momento, não julgamos oportuna. Contudo, diremos que o problema, dada a sua acuidade, continua a suscitar a atenção no seio da comunidade investigacional, incluindo o nosso País, onde alguns projectos se elaboram nesse sentido. Porém, com destaque, merece uma atenção o estudo Graça Seco (2000) sobre a satisfação na actividade docente, em cujas análises se verifica, entre outros vectores, que os professores que se percebem com maior êxito profissional são, por regra, pessoas mais conscientes da sua tarefa, mais emotivamente controlados. De resto, na génese do sentimento de êxito ou de fracasso profissional vamos encontrar, a montante, diferentes modelos de formação inicial, que aquela Autora (*idem*: 404-405) explicita em modelo normativo e modelo de índole relacional. No primeiro, à base de inculcação, deixamos no futuro professor, e de forma ‘ansiógena’, a necessidade de se comparar com o modelo de formação proposto, apegado ao professor ideal, facto que poderá ditar “uma relação directa entre a personalidade do professor e o *êxito* na docência, atribuindo, assim, toda a responsabilidade e eficácia do ensino ao futuro professor”. Já no modelo de índole relacional se perspectiva a hipótese do êxito no ensino como dependente do “ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que determina as suas relações com os alunos, admitindo-se, então, a existência de vários estilos ou formas de confronto eficazes com as situações educativas” .

Por outras palavras, o problema do *êxito* na actividade profissional poderá ser visto como o resultado de uma única determinante – a responsabilização da pessoa do professor,

ou como o resultado de várias determinantes conjugadas, desde o comportamento do professor, relacionamento com alunos, confronto com as situações educativas. Claro que o ponto de vista último, além de viabilizar o caminho para uma satisfação profissional, permite aos professores, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, o poder de “analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão” (*idem*: 405). Fácil nos é inferir que o fracasso anda associado ao estado de insatisfação do professor, cuja actividade profissional se vê fortemente condicionada por tal parâmetro.

Ainda que voltado para o campo dos gestores de escolas secundárias públicas, que, na qualidade de Presidentes dos Conselhos Executivos, também são professores, Silva (2001: 50-51) indaga que, numa escala de valorização dos trabalhadores que lideram o sucesso profissional, o facto de se ser um profissional bem sucedido determina que valores sociais e políticos, percepções e crenças sobre o cargo, projectem, por representação social, um estado de satisfação. Ou seja, o êxito ou sucesso na actividade profissional está condicionado, por intermédio de factores axiológico-representativos, à satisfação profissional. Pelo contrário, um estado de insatisfação é impeditivo de uma actividade profissional de ganhos e gratificações nas diferentes dimensões pedagógicas, seja ao nível da planificação e da execução ou do múnus avaliativo.

Numa curta síntese das linhas precedentes, que nos mostraram a tendência do condicionamento da actividade docente pelo peso da insatisfação, diremos, com base na lição popular, que “*o professor que corre por gosto não cansa*”. Pelo contrário, aquele que corre sem gosto, não irá longe. Quer por condicionalismos do micro-contexto (aula), ou do meso-contexto (escola), ou do macro-contexto (sociedade, cultural e economicamente falando), a sua actividade é impedida de seguir um percurso equilibrado e normal. Na

verdade, a insatisfação pode ser demolidora deste percurso, gerando a apatia, o indiferentismo, a cruzar de braços, a demissão perante uma função tão bela e altruísta como é a de ensinar, sem desmerecimento do correlativo aprender.

CONCLUSÃO

Julgamos que os três vectores tratados neste trabalho - conflito, insegurança e insatisfação-, procedentes de razões por vezes muito próximas ou mesmo coincidentes, perturbaram e estão perturbando, de forma bastante denunciada pela investigação, o processo de construção profissional dos professores, baseado essencialmente no exercício produtivo e eficaz da função didáctico-pedagógica. Mas também, reconhecendo essas perturbações, o professor poderá lançar-se à conquista da sua “pedra filosofal”, identificada com a dedicação, o esforço, a luta por um ideal de altruísmo, atitudes profissionais que não só o realizam a si, mas também aplanam o caminho para a construção da pessoa dos seus alunos. Aqui reside o desafio positivo das contrariedades. E, como na significativa metáfora de Breuse (1984) já se dizia, “que os professores sofrem, na sua pele, física e mentalmente, seria mal visto negá-lo. Mas a árvore não deve esconder a floresta. Isso seria ceder à sinistrose de não reconhecer a existência de professores que se dizem felizes de o serem”.

Importa, pois, que os professores sejam conscientes dos seus contributos para com a sociedade, se auto-estimem e evitem o complexo de um permanente, mas muitas vezes fictício, sentido de insegurança e insatisfação. De facto, comenta Sebarroja (2001: 37), “como querem que a sociedade os valorize como merecem, se o próprio professorado se valoriza tão pouco e fala mais de mal-estar do que de bem-estar, das suas desgraças do que das suas satisfações?”. Em suma, e com realismo, uma actividade docente condicionada

por contratempos diversos – conflito, insegurança, insatisfação – não é uma actividade apoucada ou desprestigiante, mas será sempre uma actividade credível, desde que os professores também o decidam ser.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Ada (1972). *Le Monde Intérieur des Enseignants*. Paris: EPI, S. A..
- Alves, F. Cordeiro (1991). *A Satisfação / Insatisfação Docente. Contributos para um estudo da Satisfação / Insatisfação dos Professores Efectivos do 3-º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Bragança* - Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.
- Alves, F. Cordeiro (1997). A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In Estrela, Maria Teresa (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. Silva (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA
- Ball, Raymond (1977). *Pedagogia da Comunicação*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Breuse, E. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. In Abraham, A. (Ed), *L'Enseignant est une Personne* (pp 144-153). Paris: ESF.
- Cairns, L. G. (1988). Behaviour Problems. In M. Dunkin, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, reprinted, pp. 446-452.
- Carrascosa, M. Jesus e Mut, Bernardo (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Carvalho, António J. A. T. (2000). *Eficácia docente, satisfação laboral e desgaste psíquico numa organização educativa*. Dissertação de Mestrado. Porto:

- Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 321 págs.
- Coménio, João Amós (1657) (1976). *Didáctica Magna. Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos*. Trad. e Notas de J. F. Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2.^a ed..
- Corneloup, Alain (1991). *Como manter a disciplina*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Delaire, Guy (1988). *Enseigner ou la Dynamique d'une Relation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Domingos, Ana M. et al. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 3.^a ed..
- Ducros, Pierre et Finkelsztein, D. (1986). *L'École face au Changement: Innover, Pourquoi? Comment?.* Grenoble: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London & Sydney: Croom Helm.
- Emmer, E. et al. (1984). *Classroom Management for Secondary Teachers*. New Jersey: Prentice-Hall, inc.
- Fontana, David (1995). *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana, S. A.
- Formosinho, João (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação-Univ. do Minho (Org.), *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho, Col. Cadernos de Análise Social da Educação.
- Estrela, M. T. (1984). Relação Pedagógica - Contrato, Transacção ou Ultimatum?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVIII, 63-72.
- Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1992a). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992b). Recherches sur la Discipline/Indiscipline et Formation des Professeurs. *Les Sciences de l'Éducation - pour l'Ère Nouvelle*, 1-2, 99-118.
- Freire, I. M. P. (1990). *Disciplina, indisciplina na escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Policopiado.
- Goodson, Ivor F. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
- Hamon, H. et Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des Prof.* Paris: Éditions du Seuil.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.da
- Héraud, L. (1984). El Enseñante en Dificultades: Metodos de Investigación y Perspectivas Psicoterapeuticas. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en Conflicto* (pp. 35-50). Madrid: Narcea.
- Houot, Bernard (1993). *Esta vida de profesor...* Porto: Edições Asa
- Jakubowicz, M. et Pougny, C. (1972). *Si j'avais de l'Argent, beaucoup d'Argent, je quitterais l'École*. Paris: François Mastero, 2.ème ed. .
- Kremer-Ayon, L. (1993). Teacher Self-Evaluation: A Tool for Professional Development. In Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler (Eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach* (pp. 217-239). Amsterdam: Swets and Zeitling.
- Morrison, A. and McIntyre, D. (1975). *Profession: Enseignant*. Paris: Armand Colin.
- Seco, Graça M. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Policopiado, 494 págs
- Nunes, I. S. (1984). A Motivação Intrínseca: seu Significado e Implicações para o Exercício da Actividade Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Univ. Coimbra, ano XVIII, 145-161.

- Peretti, A. (1984). *Developpement Personnel et Outillage Pédagogique*. In Ada, Abraham (Ed.), *L'Enseignant est une Personne* (pp. 131-139). Paris: Les Éditions ESF.
- Rosenberg, Michael S. and King-Sears, Margaret E. (1993). *Enhacing the Professional Development of Teachers: Translating Effective Research into Practice*. In Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler (Eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Aproach* (pp. 197-215). Amsterdam: Swets and Zeitling.
- Santos, Florbela L. de Sousa Trigo (1992). *Attitudes and Beliefs of the Portuguese Secondary School Teachers about their Work: Satisfaction, Dissatisfaction and Burnout*. Thesis...for the doctor of Philosophy degree in Education in the Graduate College of the University of Yowa (USA). Policopiado.
- Sebarroja, J. Carbonell (2001). *A Aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Jerónimo J. C. (2001). *Satisfação no trabalho. Percepções dos gestores de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Policopiado, 184 págs.
- Valente, B. (1985). *Escola Madrasta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vila, J. V. (1988). *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.