

## Representações sociais do professor: Breve percurso diacrónico - dos anos 70 aos anos 2000

Francisco Cordeiro Alves\*

---

**Resumo:** Interessados pela problemática representacional dos professores, efectuámos um percurso comparativo sobre as notas mais relevantes e distintivas que caracterizam a imagem docente ao longo de quatro décadas: os anos 70, 80, 90 e primeiros anos do novo século.

Tomámos, como recurso, estudos que consideramos relevantes e significativos nesta matéria, deles colhendo os traços mais salientes das representações sociais sobre o professor, em obediência a uma análise diacrónica que se requis objectiva. Dessa análise, impuseram-se os seguintes vectores representativos:

a) nos anos 70, o professor é considerado um ser enigmático, qual mágico que, mesmo em suas inquietudes, tudo saiba, mas a quem não é necessário conhecer, nem compreender; b) na visão dos anos 80, emerge a figura do professor como um sujeito polifacetado, que deverá cultivar o associativismo, o seu eu profissional e pessoal, ao mesmo tempo que se lhe confere pouco prestígio social e se lhe deixa manifesta a frequente atitude de rejeição; c) ao longo dos anos 90, a imagem social do professor beneficia de uma nítida valorização, e as expectativas sobre ele vinculam-se ao seu papel de mediador de conhecimentos e afecto, apoiado no cultivo de uma formação para a investigação e na prontidão para responder aos desafios de mudança; d) nos actuais anos 2000, olha-se o professor, num mundo predominantemente rápido e instável, como um agente de mudança, tornando-se-lhe premente a aceitação e implementação da inovação, a concretizar através de processos culturais colaborativos e colegiais. Rematamos o percurso analítico com uma conclusão-síntese das ideias fulcrais deixadas ao longo do estudo, alertando para o seu carácter não apodíctico, mas antes de abertura a novas pesquisas da comunidade científica.

**Palavras-chave:** Representação social; anos 70, 80, 90 e 2000; magia, incompreensão, inquietude; afiliação, eu profissional, eu pessoal, rejeição; afecto, investigação, desafio de mudança; inovação, interacção, colegialidade.

**Abstract:** Regarding in the teachers representational problematic, thus we effected a comparative route on the more excellent and distinctive notes that characterize the teaching image across four decades: the 70s, 80s, 90s and the first years of the new century.

We took, as resource, some studies that we consider relevant and significant in this subject, them harvesting the more salient traces of the social representations on the teacher, in obedience to a diachronical analysis that we required objective. According this analysis, the following representative vectors have been imposed:

a) in the 70s, the teacher was considered to be an enigmatic being, a magician who knows everything, but whom we are not required to know, nor to understand; b) in

---

\* Doutor em Ciências da Educação – *Formação de professores* (FPCE-UL). Professor Coordenador no I. P. Bragança – Escola Superior de Educação, Campus de Santa Apolónia – Apartado 101, 5301- 856 Bragança, Telef. 273 322 418; E-mail: [fcordeiroalves@sapo.pt](mailto:fcordeiroalves@sapo.pt)

the 80s, emerged the figure of the teacher as a multifarious individual, who will have to cultivate the associativism, its professional and personal ego, at the same time little social prestige we confer him and the frequent attitude of rejection is manifest to his person; c) across the 90s, the social image of the teacher benefits of a clear valuation, and the expectations on it associate its paper of mediator of knowledge and affectionateness, supported in the culture of a formation for the inquiry and in the promptitude to answer to the change challenges; d) in the recent 2000s, the teacher has been looked as an agent of change in a predominantly fast and unstable world, becoming pressing, to itself, the acceptance and implementation of the innovation, to materialize through collaborative cultural and collegial processes.

We conclude the analytical route with a conclusion-synthesis of the fulcral ideas registered to the long of the study, alerting to its anti-dogmatic character and opening to the new research of the scientific community.

**Key-Words:** Social representation; years 70, 80, 90 and 2000; magic, misunderstanding, anxiety; affiliation, professional ego, personal ego, rejection; affection, inquiry, challenge of change; innovation, inter-play, collegial process.

## Introdução

Que a sociedade e a escola mantêm, reciprocamente, uma interação marcante, é tão evidente, que Cortesão (1982: 10), já nos inícios dos anos 80, afirmava uma relação de estreita interdependência, ao constatar que a escola sofreu em todos os tempos forte influência do meio em que está inserida e que, em muitas ocasiões, a escola foi deliberadamente utilizada para veicular ideias e propósitos do poder. Mas também a escola, algumas vezes, contribuiu para inovar um contexto necessitado de renovação. E, como a escola sem professores é um conceito vazio, estes constituem os intérpretes da instituição que servem e os epítetos aplicados àquela são também um rótulo para estes. Respeitando este princípio isomórfico e apoiados numa revisão de literatura específica, que, embora limitada, julgamos significativa pelo seu carácter representativo e mesmo paradigmático dentro do contexto investigacional sobre esta matéria, iremos debruçar-nos sobre quatro períodos históricos da imagem ou representação social do professor, desde os anos 70 aos anos 2000.

Partindo da época da democratização escolar, efervescentes anos 70, em que o professor é representado (e ele próprio se autopercepçiona) como *enigma* para um mundo que insiste em não compreendê-lo e lhe gera inquietude, passaremos às notas mais relevantes dos anos 80 sobre o professor. As representações sociais, a seu respeito, são, nesta época, tecidas à volta de um ser *polifacetado*, enredado na teia dos problemas sociais, com relevância para uma afiliação inter-pares, para a cultura de um eu profissional e de um eu pessoal, bem como para a conscientização de que a rejeição lhe bate, com frequência, à porta. Já nos anos 90, o professor será visto como o *mediador*, entre a instituição e a comunidade (sociedade), que dispensa afecto, se confronta com a necessidade de ganhar competências no domínio da investigação e terá que responder aos desafios de mudança que a época pós-moderna lhe vai lançar constantemente. Finalmente, ao analisarmos os vectores fulcrais do tema nos anos 2000, iremos constatar que a sociedade actual que ver no professor um autêntico agente de mudança, que se compromete com uma impositiva inovação,

não de uma forma individualizada, mas antes pela expressão de uma cultura baseada nas relações interactivas e colegiais. Não tivemos, para um estudo de dimensões limitadas, a pretensão de tudo abarcar. Todavia, pelo significado de que se revestem os estudos consultados, parecemos que podemos oferecer à comunidade científica e à sociedade mais um pequeno contributo para a compreensão desta realidade que se chama *professor*.

### **Anos 70 – O enigma: magia, incompreensão, inquietude**

Quando Abraham se refere ao professor como “um ser enigmático” (1972:180), converte-se na intérprete de um pensamento social generalizado, embora expresso em contornos pouco definidos no âmbito da linguagem quotidiana: o professor só poderá transformar o seu destino, os seus caminhos em direcção ao desconhecido, pondo à prova o seu *verdadeiro ser* através da *aparência*.

Efectivamente, a primeira reacção que ocorre, a qualquer estranho à profissão docente, em face do termo “professor” é, geralmente, interrogar-se sobre “*o que é um professor*”, interrogação essa a que se seguem, quase sempre de forma solipsista, respostas muito vagas, que ora acentuam uma determinada faceta, minimizando outras, ora traduzem a espontaneidade crítica da opinião pública, quantas vezes mordaz e sarcástica, relativamente à figura daquele.

Para uma maioria, que vê no professor uma encarnação da autoridade, aquele não passará de um “*monstro sagrado (...), desconhecido (...), o mágico que sabe tudo e tudo compreende, mas que não deve ser nem conhecido, nem compreendido, nem tocado*” (Abraham, 1972: 13).

A mesma pergunta fizemos nós<sup>1</sup>, no início deste curto historial, e uma resposta nos é dada por Delamont (1978: 63), que identifica o professor como o ocupante de um *difuso* papel, face a um grande número de alunos que têm que ser controlados e, idealmente, ensinados.

Porém, nem todos os professores interiorizam essa função de ajuda facilitadora do desenvolvimento alheio, pelo que, aos olhos do público, aparecem, frequentemente, antes como *actores* ou *comediantes* do que como autênticos agentes sociais, facto que terá levado Gusdorf (1963: 122), já nos inícios de 60, em seu polémico título -“*Pourquoi des professeurs?*”, a emitir acerbas palavras no sentido de identificar todo o agente da função docente, desde o mestre de escola até ao professor de universidade, com um *personagem*. Porém, o professor *autêntico* seria aquele que, reconhecido como tal pelos outros, se recusasse a si mesmo uma qualificação, da qual se sente, em sua profunda sinceridade, essencialmente indigno (Gusdorf, 1963: 118), a ponto de ser proposto um ensino essencialmente baseado na actividade e curiosidade intelectual do educando, com a *ocultação* voluntária do professor. Na verdade, com um olhar pedagógico-filosófico, aquele Autor (1963: 245) proclamaria a célebre máxima: “*le secret de la maîtrise c’est qu’il n’y a pas de maître*”, com ela advogando um auto-processo de ensino/aprendizagem protagonizado pelo aluno. Ora, num vaivém social marcado pela indiferença, estabelecem-se, no professor, vivências interiores originadas não só pelas necessidades sentidas, isolamento, percepção da sua vida privada e familiar, mas

<sup>1</sup> Movemo-nos, neste momento, numa concepção corrente de professor, por assim dizer, ainda que diferentes concepções possam observar-se na literatura da especialidade, como, por exemplo, as referidas por João Formosinho (1992).

também, segundo Abraham (1972: 129), pelas distintas e contraditórias expectativas que os diferentes intervenientes no palco educativo (alunos, pais, inspectores, Ministério) alimentam sobre ele. Se o professor, num sentido global, é um controlador, ensinante e alguém que, além de ensinar, presta ajuda facilitadora do desenvolvimento integral do indivíduo, um ser consciente da sua autêntica, mas não comediante, função, qual é o seu verdadeiro “rostro humano” (Marcuse, 1974, 8)? Olhando para o professor como ser sujeito a necessidades, lembramos o estudo de Forestier (1977) sobre uma pequena e diversificada amostra -16 interlocutores, em que é focado o problema do *isolamento* do professor dentro da turma, altamente heterogénea, e isolamento *dentro da sociedade*, exposto às críticas e reivindicações dos pais dos alunos, exposto às reformas sucessivas do ensino, fazendo face a um trabalho cada vez mais pesado e difícil, a ponto de um dos interlocutores exclamar que o professor está inquieto: inquieto pelo futuro das crianças, ulcerado pela indiferença com que as pessoas o tratam, fatigado de se sentir o mal-amado responsável de tudo...Os professores são os parentes pobres da sociedade (Forestier, 1977: 25-26).

Mas o professor, como homem que é, também está sujeito à doença, facto a que a sociedade, sobretudo pais de alunos, parece resistir. Mas a verdade é que “se o futuro de uma sociedade depende da sua educação, a saúde, o equilíbrio e a segurança dos professores devem ser exigências prioritárias, que é necessário preservar” (Mandra, 1977: 45). E, preocupado com a situação da saúde dos professores, o mesmo Autor (*idem*: 44) analisa a natureza da doença dos professores, chegando à conclusão de que “do conjunto de professores obrigados a interromper prolongadamente a sua actividade, 3/4 são

atingidos por afecções de ordem mental, indo da simples depressão passageira, da alergia ao grupo de alunos à doença mental com efeitos irreversíveis”

Anos 70! Uma época de democratização escolar e crescimento, incontrolado, da população docente. O professor, inesperadamente, vê-se confrontado com o “nunca visto”. Como reagiu? Em muitíssimos casos com o desajustamento face aos novos códigos discentes, face às novas exigências sociais e políticas, face a si mesmo, manifestando-se um ser inquieto e, não raramente, perturbado na sua saúde física e psíquica.

### **Anos 80 - O polifacetado: afiliação, eu profissional, eu pessoal, rejeição**

O *altruísmo* social devém chavão e mote para a docência. Torna-se moda a noção pela qual se reserva o termo “professor” para as pessoas cuja principal função profissional ou ocupacional é a de *ajudar* outros a aprender e a desenvolver-se em vários caminhos, pois os professores, no processo formal educativo de ensino, são agora *agentes sociais* pagos pela sociedade para *ajudar* a facilitar o desenvolvimento intelectual, pessoal e social daqueles membros da sociedade que frequentam as escolas (Cooper, 1982: 2).

Talvez nos possa elucidar o pensamento de Ducros (1984: 140) sobre a polifacetada realidade humana do professor, que, caracterizando-o como *pessoa*, o apresenta também, em si mesmo, como um sistema vivo complexo, presente nas suas aulas com os seus conflitos interiores, as suas ambivalências e as suas contradições, os seus desejos e os seus receios. Por outro lado, e para outros, o professor é visto como um ser sujeito a necessidades, que, na visão de Anderson e Iwanicki (1984: 111), se estenderiam desde a segurança material, passando pela afiliação ou pertença social, a estima e a autonomia, até à auto-realização pessoal e profissional. O

associativismo começa a mostrar a sua influência mais ponderada e organizacional, evitando as escaramuças ideológicas dos anos 70. E o professor vê-se confrontado com a sua adesão ou indiferentismo perante este fenómeno social iniludível.

Também a vida pessoal e familiar do professor (Blase and Pajak, 1986: 308-310; Amiel, R., 1984: 139) é afectada pelo excesso de trabalho escolar feito em casa e pelas ingraticas horas profissionais, facto que o obriga a “fugir” da situação vulnerante, explicando-se assim uma parte dos absentismos, dos pedidos de mudança de escola, dos abandonos do lar e dos divórcios entre os docentes. Assim, o professor vê-se envolvido nos problemas que a sociedade oferece de bandeja. Ele também é cidadão, que, naturalmente, anseia ou solicita a protecção ministrada, socialmente, pelos grupos organizados de seus pares.

Mas poderá ser dada semelhante protecção à sua vida pessoal? Coloca-se-nos a questão de saber se o professor, a par do seu crescimento profissional, também regista ou toma consciência do seu desenvolvimento pessoal. Tal desenvolvimento dependerá, em grande parte, do seu tipo de personalidade<sup>2</sup>, mas Dupont e Ossandon (1986: 3-13), analisando as respostas de uma

grande amostra de professores (n = 1641) a um questionário sobre o desenvolvimento pessoal do professor, concluem que nas escolas menos povoadas (< 500 alunos) os professores são mais conscientes do seu desenvolvimento pessoal, mais acentuado nas mulheres, e que, por outro lado, quanto mais idosos são os alunos, menor é o sentimento desse desenvolvimento.

Em suma, torna-se-nos evidente que a factores subjectivos, como o tipo de personalidade, se somam factores objectivos ou de contexto (dimensão da escola, idade dos alunos) para a génese de uma auto-consciencialização do desenvolvimento pessoal. Todavia, surgem situações em que esse desenvolvimento cede lugar à estagnação, à apatia. Aí, só com uma grande dose de auto-estima é que é possível fugir à depressão, como ficou provado pelo estudo de Berr (1987:1098), em que a auto-estima e a depressão aparecem negativamente correlacionadas, pois “quando a auto-estima é alta, a depressão será baixa e vice-versa”. Mas um dos fenómenos que, possivelmente, mais profundamente afecta o professor dos anos 80, na sua pessoa, é o sentir-se *rejeitado*, sentir-se alvo de um depreciativo juízo sócio-escolar. Com efeito, na expressão de Mandra (1984: 217), se o educador jamais se compromete parcialmente na sua tarefa, se se oferece na sua totalidade, o pior para ele é que, na rejeição, os seus juizes nem sequer são ainda homens.

Qualquer comentário estaria a mais! De facto, os próprios professores percebem, enfaticamente por vezes, a pública falta de respeito e a depreciação, traduzidas por expressões minimizantes, como nos lembram Blase and Pajak (1986: 314) : “*oh, you're just a teacher. You're a nobody*”. Diríamos, num vernáculo português, “professor, um ninguém”! E, para cúmulo da depreciação, mesmo que postura não generalizável, certa investigação,

<sup>2</sup> Segundo Levis (1988: 585), as definições de personalidade podem agrupar-se em três grandes categorias: a) definições comportamentais (behavioral definitions), em que a personalidade é usada como ponto de referência à totalidade do comportamento da pessoa; b) definições sócio-ambientais (social-stimulus definitions), em que a personalidade é a resposta dada por outros ao indivíduo enquanto estímulo e c) definições dinâmicas (depth definitions), em que a personalidade é a organização dinâmica no indivíduo que determina um comportamento uniforme.

Levis, referindo-se à definição proposta por Getzels and Jackson, acrescenta:- “Getzels and Jackson used the term personality to refer to the totality of a person's behaviour and included for consideration cognitive aspects of behaviour along with the affective aspects, such as attitudes, values, interests, adjustments and needs” (1988: 585).

embora no limite das suas intenções, ajuda a criar uma representação, assimilada pela própria sociedade, que pouco enaltece os professores, como destaca Kalekin-Fishman (1986: 24), quando observa que “frequentemente, os investigadores descrevem os professores como os *vilões* da sala de aulas”, representação, aliás, que se veio construindo, com base na óptica investigacional, desde os finais da década de 60<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> É elucidativo, a este propósito, o périplo da investigação sobre o professor relatado por Ball and Goodson (1992: 6-8). Segundo os AA., a investigação sobre o ensino e a carreira dos professores, desde as duas/três últimas décadas, atravessou distintas fases, reflexo, aliás, das mudanças sociais, políticas e económicas.

Assim, nos **anos 60** os professores são vistos como figuras apagadas na paisagem educacional: o seu relacionamento com os alunos raramente analisado, mecanicamente incumbidos de um papel formal, respondendo às expectativas do poder. Interessam à investigação as diferenças nas performances escolares (censuras ao aluno, formas de privação cultural, teorias da patologia social). No **final dos anos 60**, a investigação volta-se para o interior da escola (“black box”) e examinam-se os professores enquanto “processadores dos alunos”. Da censura ao aluno, a investigação volta-se para a censura ao professor e, enquanto a simpatia da investigação recai sobre os alunos, os professores convertem-se nos vilões da fita. Nos **tardios anos 70**, os professores são transformados, na óptica investigacional, de vilões em “vítimas” e, nalguns casos, os “bobos” do sistema que os contratou: para os marxistas, são as marionetas de um Estado capitalista, agentes de reprodução das relações produtivas; para os interaccionistas, os seus problemas essenciais residem na sobrevivência, sendo analisada a importância dos constrangimentos oferecidos pelo processo de socialização, normas e valores das suas sub-culturas. Nos **anos 80** dá-se um maior relevo ao professor enquanto *ser humano*, com seus problemas e perspectivas, construção de carreira, luta pela realização dos seus ideais ou simplesmente luta pela “sobrevivência”. Começam a centralizar-se mais trabalhos investigacionais sobre as carreiras dos professores, examinando as suas motivações, experiências e estratégias enquanto trabalhadores no sistema educativo. Se algumas investigações olham para a carreira do professor numa perspectiva puramente materialista, outra há que referem uma perspectiva idealista, olhando os professores como missionários altruístas, mas nenhuma delas é adequada. A óptica mais correcta seria olhar para a carreira e trabalho docente na relação e contexto das *suas vidas como um todo*.

É esta dissecação, esta racionalização, simultaneamente analítica e associacionista, que nos leva a ver no professor a *coisa*, o *objecto* despersonalizado, rejeitado. Talvez, por isso mesmo, a advertência de Abraham (1984:11) tenha, então, plena razão de repto e dignificação, ao sustentar que “o professor jamais seja tratado como um meio, como uma coisa (na terminologia kantiana), mas como um sujeito a quem se reconheça o valor e a dignidade do ser”.

Enfim, os anos 80 deixaram a marca indelével de uma sociedade exigente, que requer professores altruístas, associativamente organizados, com um ser profissional e pessoal cuidados, mas também uma sociedade que rejeita (quando não despreza!) e pouco apreço tributa à dignificação dos educadores de seus filhos.

### **Anos 90 – O mediador: afecto, investigação, desafio de mudança**

Manifestando um sentido crítico-investigacional relativamente ao que significa a totalidade vital do professor, são evidenciadoras de uma auto-penitenciação dos seus estudiosos as palavras de Alarcão (1991: 70):

(...) nós, os intelectuais que falamos sobre o que é ser professor, que estudamos o que é ser professor, complicamos, por vezes, o que se apresenta simples. Educados a racionalizar, dissecamos a realidade aos bocadinhos, analisamo-la e, nessa preocupação, quedamo-nos por vezes à beira do fundamental: reunir num todo coeso e coerente as partes constituintes e dar-lhes vida.

Na verdade, o todo unitário cede, amiúde, lugar ao fragmentarismo. Mas não esque-



çamos que o papel humano e familiar serve frequentemente de referência e similitude para/com o papel docente, como lembra Bullough Jr. (1993: 91), para quem a identificação do professor com a sua função se pauta amiúde pela metáfora da maternidade: os alunos são a continuação dos filhos, a dedicação aos estudantes uma projecção do amor filial, embora, à medida que cresce na profissão, pense o ensino enquanto ensino. Ou seja, de pai indulgente o professor vai evoluindo para ensinante.

Perrenoud (1993: 120) pensa que é chegado o momento de os professores ganharem competências investigacionais para a realização adequada das suas tarefas. Porque posição-chave e modelar, registamos, textualmente, as palavras do Autor:

“Actualmente, não existem, em ciências humanas, conhecimentos teóricos cujo domínio bastaria para ensinar eficazmente. A formação dos professores não se compara à dos engenheiros, que articulam bases científicas e tecnológicas bastante substanciais com algum *know-how* e *bricolage*. A profissão de professor caracterizar-se-á, durante várias décadas ainda, pela mistura exactamente inversa: muito *bricolage* e *know-how* e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos

É o subdesenvolvimento dos saberes científicos que justifica, hoje, a sua aquisição através da investigação. Ao longo dos próximos vinte anos, pelo menos, serão formados professores ‘condenados’ a basear uma parte das suas decisões e das suas práticas no estado da arte, na experiência, na intuição ou em conhecimentos locais, devido à

ausência de conhecimentos científicos suficientemente válidos e eficazes para serem utilizados. É precisamente por isso que é desejável reservar algum espaço para a investigação na formação inicial de professores”.

Analisando a imperiosidade desta capacitação investigativa, será necessário repensar e viabilizar uma nova postura, que serve de desafio, do professor face ao macrocontexto em que a sua actividade se desenrola. Efectivamente, na visão de Hargreaves (1998: 10-11), contrastada com a realidade, “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto. Está já a apresentar numerosos problemas e a colocar desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham. A compressão do tempo e do espaço está a criar *uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente*”. E o Autor, autêntico carismático da mudança, virá a interrogar-se (*idem*, 1998: 11): - “Como Reagirão os professores a estas mudanças? Como é que eles *mudam* – agora ou em qualquer outro momento? O que faz os professores mudarem face à mudança e o que é que os faz cerrar os dentes e resistir”?

Semelhantes interrogações ao comumente designado *processo de mudança*, levar-nos-ão, na opinião do Autor, a repensar as práticas e procedimentos, as regras e relações, bem como os mecanismos sociológicos e psicológicos que enformam o destino de qualquer mudança, independentemente do seu conteúdo. Contudo, adverte Hargreaves (*ibidem*), que, se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, é preciso compreender o lugar que aqueles ocupam nesse

processo. E virá rematar Hargreaves (1998: 12) que o envolvimento dos docentes no processo de mudança é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa, localmente dispersa e temporalmente duradoura. Para que este envolvimento seja significativo e produtivo, deverá representar mais do que a simples aquisição de novos conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. De facto, como defende Hargreaves (*ibidem*), “os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais”. Ora este reconhecimento deslocará a nossa atenção, não apenas para a sua *capacidade de mudar*, mas também para os seus *desejos de mudança* e, também, de estabilidade.

Em síntese, os anos 90, à luz de incontestáveis representantes da comunidade científica, com incidência na dimensão sociológica das análises docentes, trouxeram-nos um contributo novo para o estudo representacional dos professores. Fundamentalmente, a sociedade de fim de século espera destes uma assunção do papel de *mediador* de afectos para com seus alunos, um decidido e empenhado aprendiz e prático de investigação, um respondente, capacitado, aos desafios de mudança.

### **Anos 2000 - O agente de mudança: inovação, interacção, colegialidade**

Enquanto caracterização desta época, é sintomática a forma como se expressa Fernandes (2000: 80) sobre o professor como *agente de mudança*. Na verdade, segundo opina a Autora, de uma forma geral, “as escolas têm revelado dificuldade em lidar com a mudança. Aquilo a que assistimos com frequência mostra-o indiscutivelmente: esforços dispersos e fragmentados, projectos isolados e episódicos, dispersão, grande sobrecarga de trabalho

e, por vezes, um número exagerado de projectos, insuficientemente rentabilizados e sem qualquer articulação entre si.” Em semelhante contexto, pergunta-se Fernandes (*ibidem*) em que consiste o papel do professor como agente de mudança? Será dispensável o seu esforço individual? E a resposta é que, apesar das enormes dificuldades que todos conhecemos, o papel do professor como agente de mudança educativa será imprescindível, pois “os sistemas não se mudam a si próprios, as pessoas é que os mudam”, segundo citação que a Autora colhe de Fullan (1993).

E, muito lucidamente, a questão da mudança protagonizada pelo professor será colocada por Fernandes (*idem*: 80) com apelo ao interaccionismo professor-contexto: - “A compreensão do papel do professor como agente de mudança implica necessariamente a análise das forças materiais e ideológicas que contribuíram para a proletarização do seu trabalho, invertendo a tendência para reduzir os professores ao estatuto de técnicos especializados na burocracia da escola...”. Ou seja, de proletário obediente e de técnico burocrata a um inovador agente de mudança, potenciado pelas ideologias e recursos que a sociedade lhe ofereça.

Na época actual, novas perspectivas de inovação e mudança deverão colocar-se ao professor, segundo Sebarroja (2001: 12), porque, ao apostarmos num conceito de ensino considerado como um serviço público e numa renovação do coração da escola, “é óbvio que o seu sentido tem de ser repensado, para que os seres humanos recebam uma aprendizagem sólida que lhes permita defrontar de uma maneira crítica as rápidas mudanças da actual sociedade de informação e conhecimento”. Tal aprendizagem, refere o Investigador, ajudará a viajar com autonomia pela sociedade, sem



se deixar prender por ela, a embelezá-la, a dignificá-la e a sonhar um futuro onde a diversidade cresça e se projecte.

Mas eis o aviso (Sebarroja, 2001: 27), de natureza interactiva, para professores e órgãos de poder social: - "... as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente. Qual é, então, o papel do estado ou de qualquer outro poder público? Basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública dos recursos suficientes para que os professores possam levar a cabo as inovações tendo em conta as necessárias condições de qualidade". Fica sobejamente demonstrado que, neste período que atravessamos, o professor se pretende um agente de mudança e inovação, mas nunca relegando ao esquecimento o benefício da colaboração e interacção social.

Assim, pertinente e coerentemente, Ávila de Lima (2002: 174) propõe, para os dias de hoje, e numa linha de formação da dimensão social do professores, a promoção de uma *cultura colaborativa*: - "se quisermos promover, verdadeiramente, culturas colaborativas nas nossas escolas, temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários e dos jovens docentes, pois é nos seus contextos reais de trabalho que eles aprendem a dar os primeiros passos na sua futura profissão", os mais decisivos de toda a vida profissional.

E já a concluir o seu estudo, Ávila de Lima constata (2002: 175), com algum pesar, que "o debate sobre a mudança educativa tem privilegiado o nível interactivo das relações dos professores com os seus alunos, ou o nível organizacional das escolas enquanto estruturas administrativas. Comparativamente, o mundo dos professores

enquanto colegas tem sido relativamente ignorado", mas será necessária uma perspectiva abrangente, pela própria comunidade científica, das experiências colegiais e interpessoais. Numa palavra, espera-se, na actualidade, que o professor se demarque do tradicional individualismo e cultive o trabalho de colaboração e colegialidade.

Ao viajarmos pelos recentes anos 2000, e em jeito de síntese, deparamo-nos com representações sociais, concretizadas nas análises de alguns investigadores, que nos conduzem a uma visão do professor como *agente de mudança*, que se move num horizonte de inovação, mas mediada pela imprescindível interacção com a sociedade e com o próprio contexto escolar, em que se imponha uma cultura colegial e colaborativa.

## Conclusão

Tendo como matéria das nossas considerações a representação social do professor, realizámos sobre a temática uma pesquisa documental, segundo uma perspectiva diacrónica, destacando a literatura específica que consideramos relevante, emergindo da mesma as seguintes linhas essenciais:

1. nos anos 70, época em que as escolas se abrem a uma multivariada população discente, o professor é visto como um ser enigmático, que, por um lado, se deseja o mago que tudo resolva, mas, por outro, consiga aguentar a incompreensão e resolva as suas inquietudes; ao atentarmos na sua dimensão pessoal, vemos que ela é frequentemente esquecida, e até ignorada, quer na sua fraqueza, quer na sua riqueza;

2. durante os anos 80, o professor é representado como um ser de actividade polifacetada, que não poderá deixar de considerar o processo de afiliação associativa, mas, por sua vez, lhe é exigida atenção ao eu profissional, assim como ao eu pessoal; mas, ainda que lhe seja requerido protagonismo na construção sociocultural, é alvo de frequente rejeição, poucas vezes reconhecido e quase sempre acusado;
3. ao longo dos anos 90, constata-se os desafios de mudança que sobre o professor pesam, fundamentalmente no que à prestação cognitiva e, sobretudo, afectiva dizem respeito; verificam-se condicionalismos socioculturais que determinam preocupações docentes com a investigação e, por outro lado, olha-se o professor como uma figura de mediação entre as instituições, em que exerce a sua actividade, e a sociedade (comunidade) destinatária dos seus propósitos de ensino;
4. por fim, nos incipientes anos 2000, as análises sócio-docentes vêm assumindo os contornos ditados pela agitação e necessidade de actualização dos inícios de século: perspectiva-se um professor identificado com um verdadeiro agente de mudança, para quem será prioritário o espírito de inovação; todavia, a acção do professor terá que fugir aos modelos culturais de individualismo e fragmentação, para se inserir numa cultura de interessoalidade e de colaboração. Mas... perspectiva traçada, consecução à vista?

E, com a presente interrogação, deixamos a trabalhos posteriores, a emergir da comunidade investigativa, a verificação das representações do professor que os anos que se avizinham, de certeza, nos virão fornecer.

## Referências bibliográficas

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI, S. A.
- Abraham, A. (Ed.) (1984). *L'Enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de formação. In Universidade de Aveiro (Org.), *Formação contínua de professores* (pp. 69-78). Universidade de Aveiro: Serviços de Documentação
- Amiel, R. (1984). Psicopatologia del malestar de los enseñantes. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 135-142). Madrid: Narcea.
- Anderson, M. B. G. and Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, (v 2, n 2), 109-132.
- Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ball, S. J. and Goodson, I. F. (1992). Understanding teachers: concepts and Contexts. In Stephen Ball and Ivor Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 1-25). Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed.
- Berr, J. (1987). Depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, (v 60), 1097-1098.
- Blase, J. J. and Pajak, E. F. (1986). The impact of teachers' work life on personal life: a qualitative analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*, (v 32, n 4), 307-322.
- Bullough Jr., R. V. (1993). Continuity and change in teacher development: first year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, (v 44, n 2), 86-95.
- Cooper, J. M. (1982). *Classroom Teaching Skills*. Toronto: Heath and Company, 2. ed.

- Cortês, L. (1982). *Escola, Sociedade. Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Delamont, S. (1978). *Interaction in the classroom*. London: Methuen & Co, L.td , reprinted.
- Ducros, P. (1984). L'Enseignement: une dynamique de systèmes. In A. Abraham (Ed.), *L'Enseignant est une personne* (pp. 139-144). Paris: les Éditions ESF.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1986). Radioscopie du développement de la personne de l'enseignant. *Education-Tribune Libre*, (n 203), 3-15.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Forestier, D. (1977). L'Enseignant et les autres (Un monde surprenant: la marge d'autonomie). *L'Education*, (Mars), 25-31.
- Formosinho, João (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, (v 5, n 3), 23-48.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs? - Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris: Payot.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda
- Kalekin-Fishman, D. (1986). Burnout or alienation? A context specific study of occupational fatigue among secondary school teachers. *Journal of Research and Development in Education*, (v 19, n 3), 24-34.
- Levis, D. S. (1988). Teacher's personality. In M. Dunkin (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 744-745). Oxford: Pergamon Press.
- Mandra, R. (1977). Le malaise enseignant - au-delà du malaise. *L'Education*, (Mars), 43-45.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.
- Marcuse, H. (1974). *Exigir o impossível*. Lisboa: Ed. Teorema, Col. Lobo Mau.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - I.I.E.
- Sebarroja, J. Carbonell (2001). *A Aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.

