

GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Helena Ralha-Simões

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE

**a competência do professor enquanto
contributo para uma nova perspectiva**



Cadernos do GREI n.º 18

JULHO DE 2014

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE

**a competência do professor enquanto
contributo para uma nova perspectiva**

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Profissionalidade e profissionalismo: realidades distintas?.....	4
2. A construção do professor e a profissionalidade/pessoalidade.....	7
3. A maturidade enquanto fator de competência do professor	10
4. Resiliência – um novo objetivo para a profissão docente	13
5. Contributo para um novo perfil de profissionalidade.....	16
Reflexões finais.....	19
Bibliografia.....	21



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

FICHA TÉCNICA

Título: Cadernos do GREI

Edição de: GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Urb. Vale da Amoreira, lote 5 – 4.ª Dt.ª
8005-334 FARO
grei.grupo@gmail.com www.grei.pt

Capa: adaptada por Maria Xavier de “Pescadores” de Henrique Campos Cavalleiro

Conselho Editorial: Carlos Marques Simões (coordenador), Francisco Gil, Helena Ralha-Simões, Helena Sousa, Nora Almeida Cavaco, Rosanna Barros, Carla Fonseca Tomás e Nuno Murcho

Data: julho de 2014

Publicação de difusão restrita

A ortografia adotada no texto dos cadernos é da responsabilidade de cada autor(a).

A ortografia utilizada na capa, títulos, índice e resumo não segue o novo acordo ortográfico, segundo opção do coordenador editorial.

Um novo tipo de professor, um novo estilo de acção e relação educativa são exigidos por novos contextos sociais e culturais, por novos interesses e atitudes juvenis. Cada vez se tornará mais difícil ao professor [ser] provedor de um saber que não dá resposta às curiosidades mais vivas e às perplexidades mais fundas (...).

Rui Grácio *in Os professores e a reforma do ensino* (1973)

(...) profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos (...).

Thomas S. Popkewitz

in Profissionalização e formação de professores (1992)

RESUMO:

Face aos múltiplos desafios colocados pela sociedade atual, a profissionalidade docente tornou-se uma temática controversa onde confluem olhares díspares que, todavia, admitem a importância da construção do professor. Neste contexto, é necessária uma reflexão que considere a maturidade enquanto fator de competência e contribua para uma perspectiva que assume a resiliência como um novo objetivo para a profissão docente.

Palavras-chave: resiliência; competência; profissionalidade; profissionalismo, maturidade.

INTRODUÇÃO

Os professores enfrentam, hoje em dia, permanentes desafios que abalam a sua profissionalidade pois que, nas circunstâncias em que exercem a sua ação, se confrontam com dilemas de diversas origens que os podem levar ao desapontamento, quaisquer que tenham sido as causas que lograram as suas expectativas: seja por não se sentirem competentes, pelo facto de trabalharem em condições deficientes ou por temerem a precariedade. Díficeis são os obstáculos que têm que superar, tanto mais que a desvalorização social de uma profissão que exige grande empenhamento e elevado compromisso pessoal é esgotante e requer muita disponibilidade da sua parte.

Diversos são os motivos da sua insatisfação e muitos os fatores que a motivam. À crise de valores e de autoridade que afetou as representações do professor, de pais, alunos – e mesmo da comunidade em geral –, associam-se outros, como a razão inversa entre a complexificação dos pré-requisitos para aceder à carreira e o menosprezo de uma profissão continuamente desvalorizada nos últimos quarenta anos que, curiosamente, no nosso país, assistiu a uma crescente democratização do sistema educativo no século passado, precisamente a partir da década de setenta.

Todavia, esta maior abertura da escola à sociedade, em vez de redundar em felicidade e de ser vista como a solução dos anseios dos docentes, não travou o seu desânimo, talvez porque estes profissionais

continuam confundidos numa interminável encruzilhada de medidas avulsas, contraditórias ou desarticuladas, em que se foram perdendo, inseguros do que deles se esperava, desorientados no meio das constantes reformas – quer estas consubstanciassem mudanças súbitas ou exigências graduais –, não raramente descontínuas, pouco fundamentadas e com uma deficiente coerência interna.

A expressão desta insatisfação assumiu diversas formas. Duvidando da própria formação para enfrentar as dificuldades, criticando as condições de trabalho, queixando-se das inovações e das hesitações sobre o que é ou não prioritário ensinar e, mais recentemente, opondo-se à avaliação, entendida como eminentemente sancionatória, os professores mais não fazem do que manifestar uma crise identitária indissociável deste seu descontentamento que os pode conduzir ao desequilíbrio incapacitante ou mesmo ao abandono da profissão.

Urge por isso (re)encontrar uma profissionalidade docente edificada em novos moldes que reinstaure um novo fôlego sobre o que significa, nos nossos dias, ser professor. Todavia, não sendo esta uma tarefa fácil, terá de ser alicerçada em conceptualizações pertinentes como as que aqui se procuram evidenciar invocando a resiliência e a competência educativa, enquanto núcleos organizadores de uma intervenção que ocorre usualmente sob condições adversas. Talvez o docente que daí resultará se encontre preparado para enfrentar, com competência e de modo resiliente, muito do que, de momento, obsta à dignificação do professor e à sua realização como pessoa e como profissional.

1. PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO: REALIDADES DISTINTAS?

A profissionalidade docente parece ser um conceito polissémico em permanente diálogo com outros conceitos como os de profissão, profissionalização e profissionalismo docente, cuja semântica partilha uma genealogia comum, pois todos eles se referem à atividade profissional dos professores (Diogo, 2013; Roldão, 2005).

Nesse sentido, Estrela (2002) caracteriza a profissão docente segundo três dimensões, em que a primeira – a profissionalização – remete para o processo socio-histórico de uma profissão socialmente reconhecida; a partir desta, edificar-se-iam as outras duas: a profissionalidade e o profissionalismo que, para esta autora (2002, p. 65), correspondem a realidades distintas: enquanto a profissionalidade se reporta “ao conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional”, o profissionalismo, *que por vezes se confunde com a profissionalidade, (...) pressupõe o seu correcto exercício, mas vai além dela, pois remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional*”.

Em contrapartida, Trindade (2002) põe em dúvida que profissionalismo e profissionalidade sejam duas realidades distintas, dado considerar que é sobretudo a falta de uma definição clara e rigorosa do que é o profissionalismo docente que leva a falar de profissionalidade quando se quer equacionar o que cada um assume ser a sua própria vivência como professor e aquilo que pessoalmente entende por profissionalismo docente; acrescenta ainda que, no seu entender, o que dificulta a elucidação de qualquer um destes conceitos é o facto de serem pouco precisos e estarem impregnados de subjetividade.

Sendo *profissional* todo aquele que exerce uma profissão ou se prepara para ela e *dade* um sufixo nominal indicativo de qualidade ou estado, o conceito de profissionalidade, referir-se-ia, antes de mais, ao modo como alguém desempenha a atividade que está habitualmente associada à sua profissão. Contudo, como os procedimentos próprios para a exercer correspondem a um outro termo – o profissionalismo –, questionando a pertinência e a acuidade desta distinção terminológica, este autor afirma que, no seu entender, “(...) *aparentemente, surgem duas expressões para designar a mesma coisa, sendo [apenas] uma mais buscada do que a outra*” (Trindade, 2002, p. 89). Neste enquadramento, receia que referir profissionalidade independentemente de profissionalismo possa ser unicamente consequência de um equívoco ou constituir apenas a utilização irrefletida de uma expressão retórica, decorrendo

qualquer destas situações de uma inadequada tradução do termo castelhanu *profesionalidad*.

Se, pelo contrário, admitirmos que cada uma delas tem uma especificidade própria, poder-se-á então entender a profissionalidade como uma referência particularizada ao modo como são integrados na personalidade de cada profissional os procedimentos próprios da sua profissão, o que remete para a forma como as características do *self* do professor reinterpreta o profissionalismo, processo de transformação esse que iria originar a profissionalidade, a qual constituiria, assim, uma construção do sujeito sobre o profissionalismo da atividade que desempenha (Trindade, 2002).

Estrela (2002), por sua vez, concorda que a respetiva clarificação conceptual destes dois termos não é fácil, dado que a abordagem destas questões, em geral, é feita a partir de análises oriundas de múltiplos campos disciplinares, das quais resultam condicionalismos que urge ultrapassar. Na verdade, a clareza das aceções em que são usados os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo espelha as numerosas divergências e contradições internas dos quadros conceptuais inter e intradisciplinares que os fundamentam e que estão na sua origem, não sendo também imune às clivagens ideológicas subjacentes às leituras ditas científicas do real em que assentam, como é o caso, por exemplo, da interpretação do trabalho docente, que é visto pondo ora a tónica no seu carácter artesanal ora no seu carácter eminentemente intelectual.

Além disso, sendo a profissionalidade docente influenciada pelos referenciais em que se apoia (relativos à profissionalização e ao pensamento dos profissionais), é lícito assumi-la como uma construção social indissociável das relações entre os seus protagonistas e os contextos em que a sua atividade profissional se desenrola, uma vez que “ (...) *é no diálogo permanente que os docentes estabelecem com a prática e com os seus pares que estes constroem e incorporam os significados e as culturas profissionais que dão sentido aos seus atos*” (Diogo, 2013, p. 99).

Todavia, para se obter um exercício competente da atividade docente não basta, submeter o professor a pressões sociais no sentido de assumir certos papéis – congruentes com uma profissionalidade bem edificada – nem é suficiente salvaguardar as condições necessárias e a preparação e a motivação suficientes para o seu desempenho adequado. Não é por isso de estranhar que, muitas vezes, se não cumpram as expectativas de uma intervenção de qualidade e que se assista a uma crise de identidade num profissional que de momento já não sabe muito bem o que se espera dele (Estrela, 2002, 2013).

É para ultrapassar esta situação que se torna tão urgente definir o âmbito duma profissionalidade docente diferenciada, demarcando-a de uma concepção da atividade docente como uma mera imitação ou aplicação de teorias, estratégias ou técnicas alheias. Tal opção pressupõe que o professor é alguém capaz de refletir sobre a sua própria ação e de se distanciar da rotina da sala de aula, com particularidades pessoais relevantes relativamente ao modo como exerce a sua profissão e que, por outro lado, é dotado de convicções próprias que o levam a cumprir o papel de agente de cultura de que se sente incumbido, pondo-o em prática sem deixar de se adequar à singularidade própria de cada escola, de cada sala de aula e de cada aluno em particular (Bárrios, 2002).

2. A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR E A PROFISSIONALIDADE/ /PESSOALIDADE

A discussão em torno da profissionalidade “(...) é parte integrante do debate sobre as finalidades da educação e as práticas educativas” (Bárrios, 2002, p. 67), remetendo para um “(...) conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, valores e realizações que constituem tudo o que pode ser considerado específico e inerente à profissão de professor” (Trindade, 2002, p. 90). Corresponderia assim ao processo, dinâmico e permanente de alguém que se familiariza com o que é pró-

prio do seu ofício, no confronto dialético entre as condições contextualizadas do quotidiano da intervenção educativa e o respetivo balanço do seu desempenho.

Por conseguinte, este processo ocorreria ao longo de todo um percurso temporal, na interface entre teoria e prática, transcendendo o quotidiano, e teria fundamento em características, socialmente construídas, que permitiriam distinguir uma certa profissão de outros tipos de atividade (Diogo, 2013; Roldão, 2005).

A profissionalidade, muitas vezes considerada no âmbito do *aqui e agora* da situação educativa, menosprezando atividades não diretamente relativas ao ensino, pode contudo ser encarada de forma mais lata, transcendendo então a esfera da intervenção didática e estendendo-se a espaços e contextos mais distanciados que incluem, entre outros aspetos, as relações com os pais e com a comunidade, a participação em projetos educativos, em estruturas profissionais e na produção do saber pedagógico, sem esquecer o contributo do professor para uma determinada cultura profissional (Bárrios, 2002).

Esta aceção mais abrangente valoriza o carácter multifatorial e complexo da profissionalidade, o qual deve ser perspetivado a partir dos contextos socioeducativos que enquadram a atuação direta do professor junto dos alunos (Bárrios, 2002). Na verdade, presume-se que o docente participa em atividades adicionais ao ensino e que a expressão do seu papel social não se restringe ao mero ofício de ensinar, incluindo igualmente os princípios e saberes específicos que se reportam à definição dos critérios subjacentes à sua intervenção educativa; a sua atuação não se encontra por isso circunscrita aos simples comportamentos, desempenhos, crenças e capacidades que em geral são associados à especificidade da profissão.

Tudo isto determina que a emergência de uma determinada profissionalidade – historicamente construída e em constante mutação – inclua numerosos tópicos que não são necessariamente exclusivos desta classe profissional, os quais estão sujeitos a influências políticas e ideo-

lógicas das instâncias de poder, de sectores específicos da sociedade, dos sistemas de formação ou, ainda, da política educativa (Diogo, 2013; Nóvoa, 1992; Sarmiento, 1994).

Existindo um referencial norteador do que representa ser professor num dado lugar e época, as dificuldades individuais da sua assunção terão que ir sendo ultrapassadas no percurso subsequente ao enveredar por uma profissão, face à qual irá ser assumida uma certa profissionalidade. Este processo, influenciado pela definição que os professores fazem das práticas associadas à concretização da arte e do ofício de ensinar, ao prosseguir um estatuto característico de um dado grupo profissional, tem que ter presente o desenvolvimento profissional que lhe é inerente. Com efeito, sendo algo de dinâmico que acontece ao longo da vida e que está alicerçado em processos exógenos e extrínsecos ao sujeito, a profissionalidade que se especifica assume porém uma natureza acentuadamente intrínseca ao sujeito (Diogo, 2013; Goodson, 2008).

Assim, para compreender esta problemática, é indispensável uma *“(...) articulação entre profissionalidade e pessoalidade, [que] implica enquadrá-la segundo critérios de natureza interdisciplinar, de modo a que essa reflexão permita contextualizá-los (...); deste modo, será possível caracterizar os processos que conduzem ao desenvolvimento profissional e, também, contribuir para sublinhar a importância do desenvolvimento pessoal neste contexto”* (Simões, 2013, p. 14).

Também Trindade (2002, p. 90) considera a profissionalidade como uma das metas do desenvolvimento profissional, reconhecendo, a *“(...) importância (...) do ‘self’ na construção de significados [ou seja no] modo como os sujeitos constroem a consciência de si enquanto profissionais (...)”*, o que nos remeteria, como refere Simões (2013), para a forma como as características do *self* reinterpretem o exercício da profissão – enquanto construção do sujeito sobre a profissão que desempenha – mediante um processo de transformação que seria o que originaria a profissionalidade.

O mesmo autor (Simões, 1996, p.195) defende que, no caso concreto dos professores, se pode invocar uma nova noção para caracterizar esta realidade – a de *teaching self* – que constituiria *“(...) uma dimensão referente ao indivíduo, investido numa função e papel profissional, em que, integradamente coexistem diversos fatores (...), entre os quais os valores, crenças e atitudes (...)”*. Na sequência desta definição, Tavares e outros (2007) mencionam áreas desse *teaching self* entendendo que a construção da estrutura psicológica individual seria um elemento determinante intimamente relacionado com as tarefas de desenvolvimento em que cada professor está envolvido.

Simões (2013) defende, por isso, que os considerandos anteriores, ao remeterem para o processo de estruturação de sentidos, permitem explicitar os conteúdos psicológicos conscientes envolvidos na definição de profissionalidade. Nesse mesmo sentido, Ralha-Simões (2002 pp. 85-86), refere que a *“(...) construção do professor estaria na confluência das dimensões do seu desenvolvimento pessoal e do seu desenvolvimento profissional (...), especificando-se num conjunto de princípios e de estruturas internas (...)”*, considerando que tal potencial se concretiza no plano da ação através do exercício de um conjunto de comportamentos que vão permitir superar a dualidade profissionalidade/pessoalidade.

3. A MATURIDADE ENQUANTO FATOR DE COMPETÊNCIA DO PROFESSOR

Ao encarar-se o professor enquanto ser humano complexo com características individuais únicas que o tornam capaz de ter êxito ou de falhar nas situações educativas, admite-se o pressuposto de que reage de forma singular aos contextos e às circunstâncias irrepetíveis que estas comportam; tal facto, não é fruto da mera modificação dos comportamentos em contexto educativo, mas resulta de uma reorganização

das estruturas mentais conducente a modos de equilíbrio superiores que permitirão uma adequação às condições referidas (Gonçalves & Simões, 1991; Ralha-Simões, 1995; Simões, 1996).

É talvez por esse motivo que o desenvolvimento pessoal e o desempenho profissional se interpenetram, levando a que o próprio conceito de maturidade seja assimilado ao de competência, muitas vezes encarada como um pré-requisito para a própria entrada na profissão docente. Com efeito, esta maturidade – demoradamente construída e que permite ao professor uma organização e uma unidade enquanto pessoa – tem uma conexão com a sua competência uma vez que é a progressiva integração das capacidades individuais que vão sendo construídas que, em cada circunstância da sua intervenção educativa, determina se conseguirá ou não atuar de forma apropriada (Heath, 1977; Simões, 1996; Simões & Ralha Simões, 1997).

Consequentemente, para entender como é edificada uma certa profissionalidade – que simultaneamente assenta e conduz ao estabelecimento de uma determinada identidade profissional – é preciso ter em conta que esta é alcançada de modo particular como algo que *“transcende largamente o simples assumir, com maior ou menor adequação, papéis, comportamentos e atitudes (...) definidores de um novo perfil profissional”* (Ralha-Simões, 2002, p. 87).

É por isso que a profissionalidade aprofunda o conceito de profissão e é mais ampla do que a simples profissionalização pois inclui as especificidades individuais de cada sujeito que acede à profissão, expressas quando este a exerce, de tal modo que a construção do professor resultaria da confluência de aspetos das dimensões pessoal e profissional. Com efeito, estando a pessoa do profissional ligada com a sua respetiva maturidade psicológica, estas dimensões interpenetrar-se-iam, consubstanciando-se num conjunto de princípios e de estruturas internas que forjariam o núcleo central da profissionalidade docente (Ralha-Simões, 2002; Simões & Ralha-Simões, 1997).

Por outro lado, tornar-se professor excede em muito os meros aspetos identificáveis na ação educativa observável, devendo ser encarado como caso particular do desenvolvimento psicológico humano dado que envolve numerosos aspetos conscientes e inconscientes que neste enquadramento se especificam e que, no decurso do agir profissional, o influenciam e são por ele influenciados (Ralha-Simões, 1995, 2002; Simões & Ralha-Simões, 1997).

É nesta perspetiva que se pode considerar que a profissionalidade docente remete para a competência educativa, a qual deve ser entendida como a capacidade potencial do professor para intervir no domínio da educação sabendo utilizar-se como um instrumento de eficácia pedagógica, independentemente dos condicionalismos e das restrições que o possam impedir de alcançar desempenhos efetivos junto dos alunos (Ralha-Simões, 1995).

Esta competência, indissociável de uma certa ocupação profissional, traduz-se em quatro vetores essenciais que têm que estar equilibradamente presentes numa adequada profissionalidade docente. Assim, além de uma dimensão clínica, ligada com a capacidade do professor intervir estratégica e taticamente como solucionador de problemas, de outra que assegura um posicionamento crítico, consciente e distanciado das implicações e intencionalidades do ato educativo e de uma terceira que inclui aspetos de natureza mais operacional – relativos a questões técnicas da situação educativa – , são sobretudo os aspetos da dimensão pessoal da competência que têm de estar assegurados para o assumir da personalidade, na confluência do que o professor é como pessoa e como profissional; de facto, é esta competência que lhe poderá proporcionar uma nova profissionalidade docente, integral e dinâmica, no sentido de assegurar a adequação dos seus desempenhos face aos desafios que se colocam atualmente à profissão (Ralha-Simões, 1995; Simões & Ralha-Simões, 1991; Zimpher & Howey, 1987).

É a partir da matriz configuradora que cada profissional consegue extrair refletindo sobre a própria intervenção que o professor atribui significados às situações de modo a, em conformidade com elas, poder intervir com êxito nas múltiplas esferas em que a sua competência educativa se exerce. Porém, para tal, não lhe basta ser um bom técnico ou um solucionador de problemas educativos, tendo sobretudo de se tornar alguém que, de maneira complexa e efetiva, consegue analisar a sua própria atuação, prospectiva, retroativa e interactivamente (Alarcão, 1996; Ralha-Simões, 2002).

Todavia, para concretizar tal desiderato não bastam as boas intenções pois que, não obstante seja frequente apelar a uma nova profissionalidade docente, ainda estamos longe de a ter alcançado. Além disso, não é por a tornarmos omnipresente nas nossas referências que se pode afirmar que já existe, podendo mesmo tratar-se de uma simples ilusão ou de uma retórica mistificadora do que gostaríamos que existisse na realidade (Estrela, 2002).

Considerando os novos desafios que a atual sociedade – que se transforma a um ritmo acelerado nos planos civilizacional, social e económico – não cessa de colocar à humanidade, é admissível que se formule o desejo de que os professores nos possam ajudar a fazer face a tais circunstâncias; tal expectativa permite acalantar a esperança da emergência de uma nova profissionalidade docente que permita superar os consequentes reptos que daí decorrem, assim como as controvérsias que lhe estão subjacentes, de modo a minorar as dificuldades que hoje em dia afetam a profissão docente e as suas envolventes sociais.

4. RESILIÊNCIA – UM NOVO OBJETIVO PARA A PROFISSÃO DOCENTE

No quotidiano das nossas escolas, muitas são as dificuldades que põe à prova os professores, quer por estes presenciarem diversos tipos e formas de violência – protagonizada pessoalmente ou pelos alunos -, quer por testemunharem a desistência de colegas e superiores hierár-

quicos face à deterioração do ambiente físico da escola e das condições de trabalho ou, mesmo, por sentirem a fragmentação e a desarticulação entre as diversas atividades educativas, assim como a falta de confiança em si próprios e no sistema educativo, em consequência da perda de autoridade e do esvaziamento do significado social da sua função profissional ou, ainda, devido a uma difusa mas generalizada insatisfação (Muhlstedt, 2013).

É neste contexto que assistimos à fragilização da sua atuação que se pode traduzir numa prática pouco consistente e mecânica que, visando a todo o custo resultados académicos, esquece outras intencionalidades mais abrangentes, mesmo que para tal se tenha de sacrificar o essencial. Ora, esta excessiva centração nos desempenhos e numa intervenção eficaz na sala de aula, torna-se uma condição adversa que estes profissionais têm que enfrentar dadas as muitas circunstâncias que tornam difícil um efetivo trabalho de qualidade. É por isso que Silva e Gisi (2013) invocam a utilidade do conceito de resiliência para analisar as causas que impedem a eficácia da educação, reportando-se a contributos que, como o de Antunes (2011), defendem que há que implementar uma educação norteada para a resiliência se quisermos que os professores constituam um real fator de mudança para os seus alunos.

Com efeito, é preciso revalorizar a importância da intervenção educativa como impulsionador da transformação social, delineando e prossequindo objetivos concretos e claros cujo cumprimento possa ser facilmente avaliado, num contexto em que promover a resiliência do professor é um pré-requisito para incentivar a confiança e a segurança que obstam ao generalizado desânimo que compromete muitas vezes os efeitos das estratégias de intervenção deste profissional (Antunes, 2011).

Apesar da dificuldade em precisar como essa promoção da resiliência do professor permitiria otimizar a eficácia da sua ação – traduzindo-se em fonte de resiliência para os alunos, além de potenciar o seu sucesso educativo – esta linha de pesquisa parece ser interessante

e promissora, embora até ao momento não tenha sido suficientemente percorrida, muito havendo a fazer para que as suas intenções meritórias se traduzam em algo de concreto e positivo.

Com efeito, na sua revisão das pesquisas sobre esta temática entre 2002 e 2008, Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 761) salientam que os estudos existentes são ainda “*raros, preliminares ou insuficientes*”; no entanto, apesar da sua escassez e do seu carácter incipiente, permitem-lhes defender “*(...) que a resiliência não é um atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente, e que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce quando existe um suporte afetivo e emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem*”.

Por seu turno, Silva, Alves e Motta (2005) identificam algumas características de resiliência indispensáveis para superar as fontes de tensão que seriam particularmente úteis aos docentes para resistir às condições difíceis que pontuam atualmente a sua prática profissional pois que permitiriam reagir à adversidade que esta frequentemente envolve, ao proporcionarem alternativas para enfrentar desafios e dificuldades que permitem recuperar das agressões consequentes às muitas vicissitudes do seu quotidiano.

Sem optar pelo seu carácter diferencial ou suscetível de se implementar ou desenvolver através de intervenções deliberadas, alguns autores assumem também que é possível influenciar esta capacidade no lugar onde a ação educativa se desenrola. Assim, por exemplo Henderson e Milstein (2005) acham essencial que a escola mobilize todo o seu potencial, bem como os recursos ao seu dispor, a fim de se tornar resiliente.

A este mesmo propósito Tavares (2001), que põe a tónica na sociedade como fonte de resiliência, desloca a atenção da origem dessa capacidade do plano meramente individual para um outro em que seria a comunidade a proporcionar a busca de condições que permitiriam uma intervenção profissional congruente com os princípios delineados.

Saber os passos que poderemos concretamente dar para tornar um professor resiliente não é porém ainda algo que esteja ao nosso alcance, apesar de se poder, aqui e ali, encontrar algumas sugestões nesse sentido. Com efeito, esta meta – como tantas outras ligadas com a aplicação prática do que sabemos sobre este tema – carece de uma maior clarificação conceptual sobre o que realmente é a resiliência, assim como de um melhor esclarecimento sobre o modo como esta surge, se consolida e poderá eventualmente ser modificada.

Aguardando essa elucidação – que para os envolvidos na situação educativa se torna particularmente urgente – algumas indicações podem, no entanto, ser avançadas. Assim, Henderson e Milstein (2005) propõem que, para promover a resiliência dos docentes, se incentivem os vínculos estabelecidos no contexto profissional, bem como as capacidades do professor para enfrentar a vida, de um modo mais geral. Para tal, é preciso que saiba dar e receber apoio e afeto àqueles com quem interage, que sustente expectativas elevadas, apesar das dificuldades – aproveitando as oportunidades que se lhes associam – e que mantenha um adequado apego à escola e à atividade profissional, pontuado pelo compromisso social – indissociável de uma apreciação positiva e confiante de si próprio, dos alunos, dos colegas e dos responsáveis pelas condições educativas –, num enquadramento em que a dimensão pessoal do ser professor se entrecruza com a profissional.

5. CONTRIBUTO PARA UM NOVO PERFIL DE PROFISSIONALIDADE

O complexo desafio que, em geral, as questões educativas hoje assumem, assim como as exigências colocadas ao exercício da docência, o qual é, cada vez mais, associado a uma crescente desvalorização profissional e a uma generalizada descrença na capacidade dos professores, leva a que, para superar as condições adversas com que a profissão se depara – sejam estas de natureza pedagógica, administrativa ou de outra qualquer ordem – seja necessário percepcionar as suas causas

não apenas a partir de aspetos objetiváveis – como falta de tempo, de condições de trabalho adequadas ou de recursos materiais – mas sobretudo incidindo sobre as razões difusas que implicam que seja tão árdua a tarefa de as colmatar (Silva & Gisi, 2013).

Além disso, a capacidade do professor para enfrentar tais adversidades ultrapassa o mero domínio de saberes práticos relativos às suas áreas de ensino e às ciências da educação – em que provavelmente se baseou a sua formação –, sendo algo bastante mais complexo que impõe definir uma nova perspectiva para a profissionalidade docente, uma vez que a diversidade dos campos de intervenção atualmente atribuídos aos professores não lhes permitem responder com competência às exigências que lhe são feitas (Estrela, 2002, 2013).

Consequentemente, considero que, para compreender os modos de construção do professor, se deve entender a maturidade pessoal como um aspeto determinante da sua competência como profissional, a qual, nesta perspectiva, coincidiria com a profissionalidade enquanto capacidade educativa global, sendo especificada no decurso da carreira em associação com o processo de desenvolvimento psicológico, parecendo surgir independentemente dos contextos de intervenção, bem como dos resultados obtidos pelos alunos (Ralha-Simões, 1995, 2002).

Neste mesmo sentido, Sanches (2002, p. 80) defende que o professor se confronta *“com uma luta atrativa e permanente entre múltiplas possibilidades de ser pessoa e opções dinâmicas na caminhada subjectiva para a descoberta da profissão e para a assumpção de sentidos profissionais originais (...) em busca de identidades próprias nos tempos e espaços das escolas, da cultura e da sociedade de hoje (...) num diálogo reflexivo orientado pelas promessas de um individualismo autêntico que se consubstanciaria num encontro simultâneo com a autenticidade pessoal e a profissionalidade”*.

Ora, isto implica aceitar que *“a pessoa – e nela o profissional – é detentora de um potencial inesgotável de virtualidades actualizáveis, de saberes e de crescimento intelectual”* (Sanches, 2002, p. 80). Na verdade, hoje aceita-se que a pessoa do professor influencia significativamen-

te o tipo de docente que ele consegue ser como profissional; todavia, este continua a ser encarado como alguém que resiste à mudança, isto é, como um simples “técnico” com capacidades descontínuas e parcelares cuja função é ser um mero transmissor de conhecimentos ou executor de ideias pedagógicas alheias. Esta imagem – que até há cerca de trinta anos imperava – alterou-se progressivamente, com base nas investigações que têm vindo a ser realizadas, as quais permitiram contribuir para caracterizar o que é um bom professor e de que modo este é crucial para assegurar o sucesso académico dos seus alunos.

Com efeito, a partir do final do século passado, em contraste com as focalizações anteriores de natureza positivista, conhecer e compreender os pensamentos e concepções dos professores passou a estar na ordem do dia, assumindo-se atualmente a influência da subjetividade, da emoção, de sentimentos e intencionalidades e perfilhando-se *“olhares mais profundos e holísticos (que) revelam que a profissionalidade docente se caracteriza por rupturas mais do que por continuidades”* (Sanches, 2002, p. 81).

Muitas das reformas progressivamente impostas à escola, apesar da instabilidade que originaram – assumidas, num primeiro momento, como um questionamento implícito da competência do professor, indissociável de um sentimento de perda por este não se sentir preparado para os novos papéis que envolviam – não deixaram de contribuir nesse sentido, abrindo caminhos inovadores, dando-lhe voz ativa em novas zonas de afirmação, como a sua efetiva participação na construção do conhecimento que à sua profissão respeita e nas tomadas de decisão sobre os contextos que facilitam ou menosprezam essa construção, aspetos esses que urge rentabilizar no sentido de uma (nova) profissionalidade docente (Lopes, 2002; Sanches, 2002; Simões, 1996).

Por conseguinte, é preciso assumir a relevância da resiliência dos professores, pois que, se esta for tida em conta e incentivada, os tornarão mais bem preparados para enfrentarem, de modo crítico e reflexivo – e por conseguinte mais eficaz –, as muitas vicissitudes que pontuam o quotidiano da intervenção na escola. Isto fundamentará as bases de

uma nova profissionalidade que, distanciada da atual insatisfação do professor, lhe permita construir significados e nomear as suas dificuldades e impasses, de modo a adequar-se à complexidade da sociedade contemporânea mediante a implementação de soluções educativas, prosseguidas individual ou coletivamente, no sentido de superar as persistentes condições desfavoráveis do quotidiano que, com frequência, o impedem de intervir de modo resiliente e de manter um elevado nível de competência (Silva & Gisi, 2013).

Para cumprir tal desígnio é indispensável contribuir para uma nova perspetiva que assegure a competência educativa dos professores e permita criar condições que facilitem a emergência de um novo perfil de profissionalidade, complexo e multidimensional; tal contexto, a que não são alheios os enquadramentos e circunstâncias que exigem aos docentes enorme resistência e flexibilidade, obriga a que a sua educação/formação contribua para instituir profissionais resilientes, isto é, autónomos e competentes e capazes de delinear estratégias que transformem a adversidade em oportunidade (Ralha-Simões, 2001; Simões & Ralha-Simões, 1990; Simões, 2013).

REFLEXÕES FINAIS

Para assegurarmos uma educação que contribua para consolidar um ensino de qualidade é indispensável compreender o indiscutível papel que os docentes desempenham no alcançar dessa meta, em toda a sua diversidade e complexidade. Ora, isto implica perspetivar as questões em presença de um modo abrangente e multideterminado, designadamente não menosprezando os vários aspetos que permitem reconstituir a forma como a maturidade pessoal dos professores, como protagonistas fundamentais do processo educativo, vai influenciar a sua intervenção ao longo de todo o percurso profissional.

Com esse objetivo, o presente texto, debruçou-se sobre a importância da construção pessoal de perfis de resiliência face aos novos desa-

fos que se colocam à profissão docente, equacionando a personalidade e a competência educativa, enquanto interface das dimensões do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A abordagem destas questões é aqui equacionada na senda de uma redefinição de uma nova profissionalidade que urge instituir para que os docentes estejam melhor preparados para ultrapassarem, crítica e reflexivamente, as muitas adversidades e vicissitudes que pontuam na nossa época o exercício desta função profissional.

A profissionalidade docente tem sido razoavelmente investigada e teorizada, na esperança de se descobrirem algumas soluções para os numerosos problemas que se colocam no dia-a-dia das escolas, na expectativa de que poderá adquirir uma importância renovada enquanto alavanca para uma reflexão que restitua ao professor a sua identidade perdida, permitindo-lhe reassumir um significativo papel como fator de mudança na educação.

Espera-se que esta nova profissionalidade possa eventualmente imprimir um sentido inverso à atual impotência e perda de autoridade do professor, devolvendo-lhe o reconhecimento profissional e social que outrora era uma marca importante desta profissão, o que exigirá, no entanto, complementarmente, outras alterações profundas que o sistema nem sempre está pronto a conceder, mas que serão igualmente essenciais para conseguir cumprir tal desiderato.

É por tudo isto que se torna tão importante identificar alguns tópicos que ajudem a fundamentar os caminhos que poderão ser trilhados na prossecução dessa nova profissionalidade docente, nomeadamente a reflexão sobre um dos conceitos que poderá contribuir nesse sentido, o de resiliência.

Efetivamente, o estabelecimento de um perfil de resiliência docente, poderá ser um contributo determinante para responder aos novos desafios que se colocam nos nossos dias à educação, conduzindo não raramente à ineficácia e a situações de rotura, uma vez que, para além de assegurar uma maior competência educativa dos professores, os po-

derá capacitar para ultrapassar as condições adversas que pontuam o quotidiano da intervenção educativa, obstando ao competente desempenho do seu papel profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (2011). *Resiliência – A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Antunes, C. (2007). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Goiânia. Palestra. Consultado em 6 de maio de 2014 em http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf.
- Ball, S.J. & Goodson, I.F. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S.J. Ball & I.F. Goodson (ed.) *Teacher's lives and careers* (pp.1-26). London: The Falmer Press.
- Bárrios, A. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 67-69). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Carqueja, P.F- Eu - professor com identidade e profissionalidade. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, pp. 64-69.
- Cyrułnik, B. (2003). Resiliência essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget.
- Damasceno, P. (2008). *Educação e resiliência*. Face Oculta, Ilha do Pico, Açores. Consultado em 30 abril de 2014 em <http://cronicasilhadopico.blogspot.com/2007/08/ecucao-e-resiliencia.html>.
- Diogo, J.M.L. (2013). A profissionalidade docente: notas para uma refundação regeneradora. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, pp. 99-110.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Estrela, M.T. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (p. 65). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M.T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, pp. 69-80.
- Fajardo, I.N., Minayo, M.C. de S. & Moreira, C.O.F. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: avaliação das políticas públicas em educação*, 69(18), pp. 761-774.

- Goodson, I.F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. & Simões, C.M. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4(1), pp. 135-147.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence*. New York: Gardner.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2005). *Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jesus, S.N. de (2004) *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 71-77). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Martins, M.H. (2014). *Resiliência familiar: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios*. Cadernos do GREI n.º 10, fevereiro (e-book).
- Muhlstedt, A. (2013). *Trabalho decente ao trabalhador docente: Reflexões sobre a pauperização e a resiliência do professor*. In material para a escola. Consultado em 22 de fevereiro de 2014 em <http://materialparaescola.blogspot.pt/2013/09/artigo-trabalho-decente-ao-trabalhador.html>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Ed.) *Resiliência e educação* (pp. 95-113). São Paulo: Cortez.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 85-87). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Ralha-Simões, H. (2003). *Resiliência e psicologia do desenvolvimento: o conceito de resiliência na encruzilhada entre estabilidade e mudança e o futuro da teoria desenvolvimentista*. Provas públicas para o lugar de Professor Coordenador em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve (texto policopiado).
- Ralha-Simões, H. (2014). *A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva*. Cadernos do GREI n.º 8, janeiro (e-book).
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2 (2), pp. 345-360.
- Roldão, M.do C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances – estudos sobre Educação*, 12(13), pp. 105-126.

- Sanches, M.F.C. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação* (pp. 79-83). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Sarmento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Silva J.O.C. da & Gisi, M.L. (2013). *A resiliência e as políticas de formação de professores para a educação do campo*. Atas do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba (23 a 26 de setembro). Consultado em 22 de fevereiro de 2014 em http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8186_6829.pdf.
- Silva, N., Alves, D. & Motta, C.V.B. (2005). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da Universidade Federal de Goiânia*, 7(2). Disponível em: http://www.ufg.br/revista_ufg/45anos/Lcriatividadehtml.
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. (2013). *Supervisão ou aconselhamento? Contributo para uma perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor*. Cadernos do GREI n.º 6, novembro (e-book).
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento profissional dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.37-57). Porto: Porto Editora.
- Sousa, C.S. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista "Educação Especial"*, 31, pp. 9-24.
- Tavares, J. (1997). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente (pp. 43-65). In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, J. (2007). *Encorajamento e resiliência dos professores e educadores*. Fortaleza. Palestra. Consultado em 11 de maio de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010.
- Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (2007). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. (3ª. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Trindade, V.M.. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação* (pp. 89-91). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Zimpher, N.L. & Howey, K.R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3, pp. 101-127.

A AUTORA

Helena Ralha-Simões – Doutorou-se em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro. Até julho de 2013, foi Professora Coordenadora da ESEC da Universidade do Algarve, encontrando-se atualmente na situação de aposentação. No exercício do cargo anterior, orientou e arguiu dissertações de mestrado e de doutoramento em diferentes universidades, tendo também sido diretora dos mestrados em educação pré-escolar e em ensino especial. Bolseira do Instituto Nacional de Investigação Científica em 1989, foi, nessa qualidade, professora convidada nos departamentos de didática e de psicopedagogia e andragogia da Universidade de Montréal no Canadá. Desde 2012, a sua biografia foi incluída, por convite, no Who's Who in the World. A partir de outubro, no âmbito do GREI, exercerá funções de diretora da OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes.

Cadernos publicados

n.º 10

Maria Helena Martins

RESILIÊNCIA FAMILIAR: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios



n.º 11

Ana Tomé

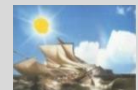
CONHECER E PREVENIR DOENÇAS CARDIOVASCULARES: fatores de risco e planeamento dos cuidados de saúde



n.º 12

Ida Lemos

CRISE OU BONANÇA? Perspetivas clínicas sobre o desenvolvimento na adolescência



n.º 13

António Duarte

SAÚDE, SUPORTE SOCIAL E BIOÉTICA: percepção dos idosos sobre a qualidade de vida



n.º 14

Nuno Murcho

SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA: uma perspetiva de integração nos cuidados de saúde primários



n.º 15

Carla Fonseca Tomás

A ESCURIDÃO ENTRE AS ESTRELAS: vinculação a Deus, relação com o divino e espiritualidade



n.º 16

Carlos Marques Simões

A ECONOMIA DO MEDO: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa



n.º 17

Nora Almeida Cavaco

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO? Contributo para uma prática educativa inclusiva



Cadernos do GREI

n.º 18

Helena Ralha-Simões

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva



A publicar:

Maria Helena Martins

ENVELHECIMENTO E RESILIÊNCIA: perspetivas para a reabilitação do idoso



Carlos Marques Simões

IDENTIDADE DO PROFESSOR: uma abordagem socio-psicológica do desenvolvimento pessoal e profissional



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno

Cadernos do GREI n.º 18 – Julho 2014



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno

