

digital

ESCOLA PARA TODOS

IGUALDADE, DIVERSIDADE
E AUTONOMIA

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO

ESCOLA PARA TODOS

IGUALDADE, DIVERSIDADE
E AUTONOMIA

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO



Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia
JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], JOAQUIM AZEVEDO,
ALMERINDO JANELA AFONSO, MARIA DO CÉU ROLDÃO, TEODOLINDA
MAGRO-C, JOÃO BARROSO, ROSA MARIA CARVALHO, FERNANDO ELIAS.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Faculdade de Educação e Psicologia

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-68-9

<i>Introdução – Igualdade, diversidade e autonomia</i> Joaquim Machado e José Matias Alves	· 05 ·
<i>Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?</i> Joaquim Azevedo	· 13 ·
<i>Trabalho docente em tempo de crise(s)</i> Almerindo Janela Afonso	· 41 ·
<i>Professores – Dilemas de uma transformação</i> Maria do Céu Roldão	· 57 ·
<i>Tecnologia Organizacional TurmaMais – Promoção do sucesso escolar</i> Teodolinda Magro-C	· 69 ·
<i>Autonomia, contratos e direção das escolas</i> João Barroso	· 89 ·
<i>Práticas de contratualização de autonomia – Realidades e ficções</i> Rosa Maria Pereira de Carvalho	· 110 ·
<i>Autonomia das escolas – Os sentidos e olhares possíveis em torno do nosso percurso</i> Fernando Elias	· 126 ·

Trabalho docente em tempo de crise(s)

Almerindo Janela Afonso¹⁴

Resumo

Em relação à problemática deste texto – trabalho docente em tempo de crise(s) – podem considerar-se, pelo menos, três dimensões analíticas. Uma pode ser referenciada às mudanças no contexto social, político, cultural e económico – mudanças essas que estão a afetar e agravar, sobretudo nos últimos anos, as condições e motivações dos portugueses, em geral, e dos professores, em particular; outra dimensão diz respeito à complexidade organizacional e à diversidade de mandatos (por vezes, contraditórios) da escola pública; e ainda uma outra pode relacionar-se com a redefinição dos conceitos e a reconfiguração das representações sociais sobre profissão e profissionalismo (com as implicações que daí derivam para repensar o trabalho docente). Estas três dimensões são tratadas em três momentos distintos do texto, sendo feita, no final, uma conclusão integradora e crítica da reflexão (provisória) que aqui se apresenta.

Introdução

Reconhecendo que há muitas outras abordagens possíveis (e certamente mais pertinentes) sobre o tema do trabalho docente em tempo de crise(s), optei neste caso por convocar brevemente três dimensões que me parecem a este propósito indispensáveis para uma primeira reflexão. Neste sentido, começarei por fazer uma breve caracterização de algumas mudanças de natureza económica, política e educacional que se tornaram mais nítidas nos anos recentes, para em seguida retomar a discussão dos dilemas inerentes aos *mandatos educativos* com os quais se confronta a escola (pública e de interesse público). Na última parte,

¹⁴ Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho – ajafonso@ie.uminho.pt

de uma forma também muito breve, direciono a atenção, sobretudo, para o trabalho docente tendo em atenção as condicionantes anteriores¹⁵.

No essencial, quero reiterar a convicção, que sempre me acompanha, de que o exercício do *pensamento relacional* (no sentido dado por M. Apple e muitos outros autores), enquanto pensamento articulador de várias dimensões, faz parte de uma conceção avançada de profissionalismo cuja premissa fundamental deve assumir que o professor é um trabalhador intelectual que age num *campo* educacional construído de lutas, tensões e dilemas – e, neste sentido, esse pensamento complexo é o melhor antídoto para contrapor a certas visões neoconservadoras, redutoras e neo taylorizadas do trabalho docente.

A(s) crise(s) e a diminuição da autonomia relativa do Estado e do sistema de ensino

Vivemos imersos numa teia económica e político-ideológica que é cada vez mais densa, contraditória e labiríntica, e que nos constrange em diferentes dimensões da nossa vida. Mais concretamente, estamos enredados num conjunto de dependências, interações e subordinações que são criadas ou induzidas por uma economia capitalista mundial, cujas insaciáveis exigências de *acumulação* pesam cada vez mais fortemente sobre os cidadãos e cidadãs, devido à crescente incapacidade de regulação do Estado nacional, ao alinhamento das respetivas elites políticas com interesses hegemónicos exteriores e à não-mobilização interna relativa aos espaços possíveis de resistência e de recontextualização face às agendas internacionais e supranacionais.

Neste contexto, apesar de tudo, seria desejável e possível esperar muito mais de um Estado democrático cuja *autonomia relativa*, ainda assim, não desapareceu nem se tornou insignificante, podendo mesmo ser reforçada por desequilíbrios nas relações sociais e políticas que o constituem e que nele se expressam, nomeadamente pela pressão de alguns setores mais poderosos da sociedade civil e/ou da força dos movimentos sociais, quer a nível nacional, quer a nível das “solidariedades internacionais”¹⁶. Com alguma exceção (ver, por exemplo,

¹⁵ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014.

¹⁶ A expressão “solidariedades internacionais” é de Michael Löwy (2008), ao refletir sobre o movimento altermundista. “O movimento altermundista é o fenómeno mais importante da resistência antissistémica deste início de século. Ao se voltar radicalmente contra a natureza capitalista da dominação, sua dinâmica comporta três principais momentos distintos e complementares: a negatividade da resistência, as proposições concretas e a utopia de um outro mundo” (Löwy, 2008, 32).

Camargo, 2013), não é isso, no entanto, que tem perdurado entre nós. Com efeito, em Portugal, no que diz respeito à definição ou alteração da agenda de governo perante a crise, não se observam, nos últimos anos, evidências fortes de permeabilidade às lutas sociais. Vivemos, pelo contrário, uma situação em que são mais nítidos do que nunca os compromissos governamentais com as agendas hegemónicas, contrastando com o que ocorre em muitos outros contextos nacionais onde diversas iniciativas e lutas têm tido forte impacto social e político (ver, por exemplo, Harvey et al., 2012; Chomsky, 2013).

Tentando compreender este facto, não deixa de interrogar-nos a afirmação de Alain Touraine quando escreve que o “silêncio das vítimas” é “um dos fenómenos mais surpreendentes da época atual” (2011, p. 39). A aparente desmobilização ou conformismo, segundo alguns, deve-se à ausência de um projeto político e económico contra-hegemónico¹⁷. Mesmo assim, segundo outros, podem acontecer mudanças significativas através, precisamente, do potencial emancipatório de muitos movimentos sociais, sobretudo se estes forem capazes de se articular e de não perder de vista as suas relações com “o antagonismo central do capitalismo de hoje” (Žižek, 2013, 9).

Por isso, as alternativas não deixam de poder (e dever) ser equacionadas (Santos, 2012)¹⁸, ainda que, na atual conjuntura, volte a ser muito evidente que, para além da *crise estrutural* em que assenta, o sistema capitalista é sempre *locus* de outras crises cíclicas, com alguma variação em termos de causas e consequências.

Como refere Wolfgang Streeck, salvo uma ou outra exceção em certos períodos históricos¹⁹, as crises “representam a condição normal do capitalismo democrático”; e essa condição normal não é mais do que “um desenvolvimento da tensão, muito antiga e fundamental, entre capitalismo e democracia” (Streeck, 2011, 6). Ora, é precisamente essa tensão que está a acentuar-se na atual conjuntura, nomeadamente em Portugal, quando observamos a maximização do pilar do capitalismo acompanhada pela subordinação ou secundarização do

¹⁷ Como escrevem dois autores, «A razão pela qual a democracia liberal e o capitalismo seguem triunfantes reside na simples admissão de que hoje não há um projeto político e económico capaz de colocar-se claramente como um discurso contra-hegemónico. Numa situação como essa, o conformismo é o grande aliado do *status quo*» [...]. (Mendonça e Vieira Júnior, 2014, 110).

¹⁸ Como refere a este propósito Boaventura S. Santos, na atual situação as alternativas têm sido difíceis de concretizar. “Não porque não existam mas porque sobre elas paira uma suspeita que foi meticulosamente construída ao longo dos anos pelo pensamento neoliberal que avassalou as universidades, sobretudo os departamentos de economia, e o comentário político dos grandes meios de comunicação social” (Santos, 2013).

¹⁹ A exceção mais discutida, que deu origem ao modelo social-democrata de Estado-providência, foi a que ocorreu, após a segunda guerra mundial, num contexto particularmente favorável à concretização de uma articulação conjuntural, relativamente bem sucedida, entre capitalismo e democracia.

pilar da democracia. Transpondo para a nossa realidade as observações deste autor, não deixam de ser já evidentes os sinais e processos que se inscrevem numa lógica de “desdemocratização do capitalismo” (Streeck, 2013, 29-30). Neste mesmo sentido, como refere um economista português, “Só o autoritarismo pode permitir impor a perda dessas referências civilizacionais que são as bases da democracia representativa. O capitalismo em crise é portanto parteiro da democracia em crise” (Louçã, 2012). Todavia, não se trata de um crise apenas económica ou financeira. Como a este propósito escreve Denis Collin, “estaríamos errados em ver isso apenas como um avatar da boa e velha crise económica, [mas] poderemos compreender que se trata de uma crise global de relações de produção fundadas sobre a mercadoria e a acumulação de capital, uma crise que engloba todos os aspetos da vida e levanta a questão da própria sobrevivência da humanidade no próximo século” (Collin, 2013, 13).

É neste cenário de incerteza em relação ao futuro, de refluxo atual da democracia e de pressão crescente para a mercadorização da vida, que a educação (nomeadamente a educação pública) e os seus principais atores têm de confrontar-se. De facto, apesar de algumas (cada vez mais escassas) margens de liberdade e de não correspondência, que impedem que a escola reflita mimeticamente o que acontece no mundo e na sociedade em geral, ela é um conjunto de relações humanas peculiares que não deixa de ser permeável a todas as tensões e crises sociais, políticas, económicas e culturais mais amplas. Neste sentido, o trabalho docente não pode ser entendido à margem do que acontece fora do âmbito interno da escola pública (e não apenas da escola pública) – explicando-se também por aí, pelo menos em parte, a *crise de motivação* que é hoje vivenciada por uma parte considerável dos professores de todos os níveis de ensino.

Há quatro décadas atrás, tendo em mente as características do capitalismo regulado pelo Estado (ou *capitalismo organizado*), Jürgen Habermas, no seu célebre livro sobre a Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio, apresentou uma tipologia na qual considerava como centrais a crise económica, a crise de racionalidade, a crise de legitimação e a crise de motivação (Habermas, 1988).

Na minha perspetiva, apesar de muitos outros autores continuarem a refletir sobre as crises do capitalismo e as suas explicações, como comecei por exemplificar sucintamente neste texto, e de este sistema económico ter assumido outros contornos, não deixa de ser significativo o facto de a tipologia das crises proposta por Habermas continuar a ter pertinência e interesse heurístico para a realidade portuguesa, quatro décadas depois da *revolução dos cravos* de abril de 1974. Refiro-me sobretudo à *crise de motivação* porque,

muito embora mantenha uma relação forte com as diferentes crises, inerentes a outros subsistemas ou âmbitos da vida social, ela tem uma expressão específica no subsistema sociocultural (aquele que diz respeito às estruturas normativas e às questões da identidade coletiva e dos valores) – e é neste subsistema que se inclui a educação, onde interagem diferentes atores, nomeadamente as famílias, os jovens estudantes e os professores.

A crise de motivação e a ideologia da performance

Revisitar a perspetiva desenvolvida por Habermas no começo da década de setenta não pode deixar de implicar um questionamento sobre muitos dos seus pressupostos, nomeadamente os que se referem à natureza (atualmente muito distinta) das relações entre o Estado e a economia. Assim, por exemplo, as atuais condições sociais, económico-financeiras e políticas podem levar ao “abalo da ideologia da performance”, reatualizando, de algum modo, as observações habermasianas de há décadas atrás, relativamente à crise de motivação e à crise de legitimação²⁰. Na interpretação de Habermas, feita por Raymond Plant, a economia capitalista liberal precisa do “desempenho” (*achievement*) e do “fatalismo” como duas atitudes fundamentais: o desempenho traduz o esforço individual que o mercado recompensará, e o fatalismo assegura uma força de trabalho estável e dócil (Plant, 1982, 345-346)²¹.

Muito embora saibamos que a força de trabalho já não é estável nem dócil (se alguma vez o foi), nomeadamente porque os fatores sociais, políticos, económicos, tecnológicos, jurídicos e culturais se alteraram profundamente com a reconfiguração produtiva e a internacionalização do sistema capitalista, a *crise de motivação* relacionada com a *performance* ou desempenho acentua-se ainda mais no contexto atual porque as relações entre investimento na

²⁰ Como refere Leonardo Pereira, “Um outro elemento de possível desestabilização do sistema legitimatório do capitalismo talvez seja – como Habermas já havia previsto em 1973 – o abalo da ideologia da performance, segundo a qual as gratificações sociais devem ser distribuídas em função dos desempenhos individuais. No entanto, no atual contexto, os motivos de tal abalo estariam muito mais relacionados ao aumento brutal, nos últimos vinte anos, dos níveis de desigualdade em países desenvolvidos, sobretudo nos EUA, onde aliás tal ideologia é bem presente no imaginário da população. Se tal tendência se mantiver – o que por si só poderia significar uma crise social – lemas como o da ‘igualdade de oportunidades’ ou do *self-made man* podem perder de vez sua eficácia prática” (Pereira, 2013, p. 82-83).

²¹ “In Habermas’s view these two attitudes have been central to the establishment and maintenance of the liberal capitalist economic and political system, and both sets of attitudes have been sustained by religious beliefs. Achievement and the belief that the market rewards effort have been central to maintaining the incentive motivation of the system, whereas fatalism was necessary to secure a docile and stable workforce” (Plant, 1982, p. 345-346).

escolarização e as oportunidades disponíveis no mundo do trabalho são mais frágeis e incertas, e o mercado não recompensa, ou já não recompensa do mesmo modo, o esforço individual.

De forma aparentemente paradoxal, do meu ponto de vista, a excelência académica pode ser uma forma de lidar com a *crise de motivação* na medida em que contribuiu para aumentar as probabilidades de fuga ao que Ricardo Antunes designa de “significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal” (Antunes, 2013, p. 211). Com efeito, segundo este mesmo autor, as profundas mudanças que ocorreram nos países capitalistas avançados levaram “a *classe-que-vive-do-trabalho*” a confrontar-se com uma profunda crise “que não só atingiu a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo interrelacionamento desses níveis, afetou a sua *forma de ser*” (idem, *ibidem*, p. 212).

Se é verdade que a escola pública, por razões que são hoje amplamente conhecidas, está “progressivamente mais refém dos desempenhos” (Torres e Palhares, 2011, 226), também é verdade que, como assinalam estes mesmos autores, entre aqueles que se destacam como tendo desempenhos escolares mais elevados não se encontram apenas alunos de famílias pertencentes aos diferentes segmentos da classe média, mas também de outras classes e frações de classe, como trabalhadores manuais e operariado com menor escolaridade – e é esta relativa transversalidade que, do meu ponto de vista, parece justamente sugerir a ideia de que a excelência escolar pode, dentro de certos limites, constituir um antídoto contra a crise de motivação, sendo esta, assim, aparentemente contornável através de estratégias que aumentem a probabilidade de reforço das vantagens comparativas na procura de emprego, no país ou noutros contextos nacionais, como, aliás, tem vindo a verificar-se em anos recentes com a emigração significativa de jovens portugueses altamente qualificados.

Mas a opção pela excelência académica também revela a exacerbação do solipsismo competitivo, em busca do sucesso pessoal a qualquer preço (lado a lado com o aumento da alienação e da desumanização excludente de outros), à mistura com um discurso ideológico que promove a confusão e sobreposição semânticas entre *emancipação* (querendo por vezes significar, redutoramente, desenvolvimento pessoal ou até empreendedorismo) e *hipervalorização dos projetos individuais* (Afonso, 2001) – projetos estes que, em termos comparativos, parecem fazer parte, com maior probabilidade, das estratégias de sucesso de uma minoria pertencente a certos segmentos da classe média e média-alta.

A nada disto são alheios os professores e professoras que se veem confrontados com a pluralidade de mandatos, heterogêneos e contraditórios, direcionados à escola pública, como hoje, de forma mais nítida, é o caso do *mandato da excelência* versus o *mandato democrático*. Foi a essa tensão que, precisamente há duas décadas atrás, Stephen Stoer chamou “os dois pólos da escola oficial (obrigatória, gratuita e laica): a *escola meritocrática* e a *escola democrática*” (Stoer, 1994, 4).

A complexidade da escola e a gestão dos seus *mandatos* em contexto de crise

Uma segunda nota que aqui quero registrar retoma precisamente a questão da pluralidade de mandatos que têm sido atribuídos à escola pública, para salientar que as tensões e contradições entre eles são hoje mais evidentes pelo fato de essa mesma escola ter a sua própria autonomia relativa ainda mais restringida no contexto das várias crises que atravessam a sociedade portuguesa. Numa visão mais pessimista, não podemos, aliás, deixar de pensar quais poderão ser as consequências de certas medidas políticas e o que significam certos discursos dominantes quando desvalorizam ou secundarizam direitos humanos fundamentais como o direito à saúde e à educação. Temos, por isso, de ser capazes de manter a escola pública como adquirido civilizacional²² e, simultaneamente, aprofundar a reflexão crítica sobre a sua própria crise como instituição, independentemente das crises atuais do sistema social e económico.

Todavia, não partilho totalmente da visão de Rui Canário quando escreve que “o diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio” porque a escola “é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua as desigualdades, fabrica exclusão relativa)”. Considerando este posicionamento, que me parece excessivamente contundente, acrescenta que “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo” – e isso passa, segundo este mesmo autor, por “pensar a escola a partir do não escolar”; “desalienar o trabalho escolar”; “pensar a

²² Não entro aqui na questão da legitimidade democrática (que me parece evidente) de haver uma oferta diferenciada em função de projetos educativos que se estruturam em consideração de prioridades científicas, pedagógicas, culturais, axiológicas ou outras. A este propósito, na falta de um novo consenso, e apesar de todas as discussões que é possível e desejável aprofundar em razão da sua construção num momento histórico particular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos continua a ser, mesmo na sua configuração atual, um parâmetro fundamental para orientar as nossas opções sociais (também) em matéria de educação. Nela está consagrada, por exemplo, a prioridade do direito dos pais escolherem “o género de educação a dar aos filhos” (art.º 26, 3). Também na Constituição da República Portuguesa se refere que “É garantida a liberdade de aprender e ensinar” (art.º 43º, 1).

escola a partir de um projeto de sociedade”; “transformar os alunos em pessoas” (Canário, 2005, 87-88). A reinvenção da escola torna-se, por isso, uma tarefa urgente. E essa urgência passa por um debate amplo relativamente à redefinição das missões (ou mandatos) que a escola deve (ou não deve) continuar a assumir na sociedade contemporânea.

Este debate acaba, aliás, por retomar – talvez menos do que seria desejável e, por vezes, até de forma mais implícita do que explícita – algumas das críticas que, no início dos anos 1970, foram feitas por Ivan Illich no seu célebre (e nem sempre bem interpretado) *Deschooling Society*. Segundo alguns, essas críticas continuam pertinentes e atuais, embora em Portugal os trabalhos deste autor não tenham, por razões várias, tido o impacto que tiveram noutros países²³. Para Illich, “as escolas acabam sendo inevitavelmente um sistema que produz mais marginalizados do que integrados”, uma espécie de “injustiça autoinfligida”, sobretudo se considerarmos os insucessos, os abandonos e outras formas de exclusão, nomeadamente durante a escolaridade obrigatória (Illich, entrevistado por Cayley, 2013, 28). Neste mesmo sentido parece ir Mariano Fernández Enguita quando escreve que “a sociedade do conhecimento traz consigo o esgotamento dos modelos institucional escolar e profissional docente. Há que escolher entre dois futuros ou combiná-los: aula sem muros ou aprendizagem sem escola” (Fernández Enguita, 2012, 21).

Em décadas mais recentes, e no outro extremo político da radicalidade *illichiana*, as críticas também têm partido de setores ultraortodoxos de direita que defendem a retirada dos seus filhos da escola pública e a alternativa da *homeschooling*²⁴, ou têm partido de setores neoconservadores que preferem pressionar para a definição e manutenção de políticas de apertado controlo e culpabilização dos professores e das escolas (Afonso, 2009; 2012), de modo a elevar os padrões de excelência académica, acabar com o progressivismo construtivista e tornar o currículo socialmente mais seletivo e direcionado para atender às supostas exigências de uma economia cada vez mais competitiva e internacionalizada, em função das novas lógicas da acumulação e do mercado. Esta atitude foi mesmo, em certos casos, acompanhada de uma dramatização nacionalista, obcecada com a posição relativa das

²³ Como esclarece Rui Canário, alguns condicionalismos históricos, nos anos 1970, podem explicar “a importância bastante secundária atribuída, em Portugal, a Ivan Illich”, nomeadamente por parte dos *media* e das ciências da educação. Entre outros fatores, “as razões da marginalidade e do esquecimento [...] devem ser atribuídas ao mérito intrínseco das ideias defendidas por este autor. [...] De certo modo, podemos dizer que ele teve razão numa época em que dificilmente poderia ser plenamente compreendido, em qualquer dos quadrantes ideológicos dominantes na época” (Canário, 2005, 187).

²⁴ A questão da *homeschooling* não é uma reivindicação apenas destes setores, mas também de setores anarquistas e outros. Agradeço a António Nóvoa ter-me chamado a atenção para este aspeto. Ver, a este propósito, por exemplo, Haworth (org., 2012).

performances discentes, na concorrência com outros países pelos melhores lugares em provas de avaliação internacional comparativa e respetivos *rankings* (Afonso, 1998).

Neste debate, identifiquei uma outra posição crítica, mas que é produzida, ao contrário das anteriores, por um defensor da escola pública. Trata-se de uma crítica construtiva que propõe alternativas para que possa ser possível um recentramento da escola em certas funções essenciais, como as aprendizagens dos alunos, deixando para outras instituições e organizações outras missões que não seriam características distintivas da escola. É uma posição comprometida com a escola pública, mas consciente do “transbordamento” das suas missões ou funções educativas – questão para a qual António Nóvoa tem vindo, há vários anos, a chamar a atenção: “A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (Nóvoa, 2007, 6). E num trabalho posterior, este mesmo autor, volta a afirmar: “À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade. Hoje, existe uma consciência mais nítida da impossibilidade (da insensatez) de pedir tudo à escola. Mas, frequentemente, continuamos a comportar-nos como se ela pudesse educar ‘integralmente’ as crianças, e a tempo inteiro. Os espaços da formação são mais amplos do que a instituição escolar. Procurar resolver os problemas sociais através da escola é uma atracção sedutora, mas fatal, porque desresponsabilizadora das outras instâncias sociais e políticas” (Nóvoa, 2011, 39). A solução para este historiador e pedagogo seria a criação de um novo “espaço público da educação”, do qual participariam a escola e também outras instituições educativas, ou capazes de assumir funções educativas. Trata-se de uma proposta que suscita um conjunto de interrogações importantes, das quais, aliás, o autor está consciente, nomeadamente quando refere tratar-se de um projeto de futuro, que não é facilmente exequível.

Não podendo, nem sabendo, aprofundar esta questão neste momento, interrogo-me, todavia, se a criação de um *espaço público de educação* não poderá inscrever-se, em termos teórico-conceptuais, na redefinição do conceito de *público* e na conseqüente expansão do conceito de *público não-estatal*, e se, em termos práticos, não poderá essa proposta contribuir mesmo para a expansão do mercado educacional, ao abrir novas possibilidades de *liberalização* e/ou de

privatização da educação escolar. Como lembrou há mais de duas décadas Roger Dale, as mudanças institucionais neste domínio devem ser percebidas para além de uma simples diferença entre público e privado. Há muitas formas de produzir efeitos de mercado e de quase-mercado em educação, os quais não implicam necessariamente um papel menor para o Estado, sobretudo quando consideradas as diferentes combinações possíveis entre financiamento, fornecimento e regulação da educação (Dale, 1994). Neste sentido, na minha perspetiva, a ideia de criação de um novo espaço público da educação, que Nóvoa propõe, pode passar por diferentes combinações possíveis, ainda que, neste caso, subentenda uma visão crítica sobre a escola pública que, ao contrário de muitas outras, é claramente motivada pelo objetivo de remobilizar e redignificar os professores, introduzindo um novo dinamismo numa instituição educativa que é ainda insubstituível apesar da emergência e valorização de novos lugares e tempo da educação nas sociedades contemporâneas.

Tendo este exercício uma natureza meramente exploratória, quis apenas registar a necessidade de continuar uma discussão aprofundada das diferentes críticas feitas à escola pública, cada uma delas motivada por uma determinada racionalidade político-pedagógica e com consequências sociais bastante distintas. É também nesse esforço comparativo e crítico de perspetivas que pode passar a discussão de uma alternativa possível à superação da atual crise da escola pública e a sua necessária reinvenção. Mas nada disso se pode equacionar adequadamente sem uma perceção histórica e sociologicamente informada da crescente complexidade da escola pública como instituição e como organização, ou sem considerar os desafios ao trabalho docente daí decorrentes.

Redefinição da profissão e trabalho docente no contexto atual

Apesar de a literatura especializada continuar a apresentar as diferentes perspetivas sociológicas sobre o conceito de profissão (ver, por exemplo, Rodrigues, 2012; Caria, 2013a), há novas contribuições que procedem, nomeadamente, da sociologia do trabalho (e que neste momento não poderei considerar), mas que devem ser mobilizadas para dar conta das mudanças atuais neste campo, sendo, talvez por isso, notório, por exemplo, o distanciamento de alguns autores em relação ao que, durante décadas, dominou como o modelo *ideal-típico* de profissão – modelo esse que a corrente funcionalista justificou e disseminou, e que a literatura crítica tão frequentemente pôs em causa. Trata-se de um modelo assente na aquisição gradual de características ou atributos que tomava emprestados das chamadas profissões liberais tradicionais. No caso específico dos professores, embora partilhando,

“elevados níveis de qualificação’ e de “profissionalidade (tecnicidade e indeterminação no exercício da atividade)”, esses atributos não podem referenciar-se ao modelo das profissões liberais. Trata-se, mais precisamente, de algumas das “profissões do Estado”, deste dependentes ou por este instituídas, e que se desenvolveram em grande medida com o Estado-providência e o Estado de direito, como aconteceu com os juízes e os enfermeiros (Rodrigues, 2012, 50).

No caso português, e do meu ponto de vista, embora poucas vezes assumido explicitamente como tal, foi justamente em torno da aquisição de algumas das características profissionais (não de todas porque há na docência importantes especificidades que a distanciam, e ainda bem, das profissões liberais) que os professores e os sindicatos se bateram depois da transição para a democracia – uma luta importante que, todavia, não deixou de assentar numa conceção tardia de *profissionalismo da modernidade* (Afonso, 2013)²⁵, o qual, em relação a outras realidades, e na expressão de Ivor Goodson e Andy Hargreaves, pôde ser traduzido também como *profissionalismo clássico*. Das inúmeras críticas produzidas, uma delas, segundo estes autores, é a que considera que este modelo de profissionalismo tentou interligar a academização à profissionalização, mas acabou por abrir “uma brecha entre os estudos e a investigação educacional, por um lado, e a prática, por outro” (Goodson e Hargreaves, 2008, 213).

Não se questiona que uma formação superior mais longa tenha sido uma das conquistas mais importantes dos professores. Sem ela seria muito difícil perceber que o ser “*profissional* alude a noções de competência, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores legitimada por um conhecimento específico” (Shiroma, 2003, 61). Conhecimento específico esse que, enquanto “distintivo, requerido para ensinar [...] é assim um saber eminentemente complexo e compósito, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado ‘saber prático’ – embora os incorpore e exija” (Roldão, 2011, 212). Porém, apesar de este

²⁵ A este propósito escrevi noutra ocasião: “Tendo em conta os caminhos percorridos e as conquistas efetuadas nas três últimas décadas, pós-democratização, estamos hoje perante uma situação que poderia ser caracterizada do seguinte modo: uma grande parte dos professores ainda não conseguiu consolidar, interiorizar e pôr em prática todas das dimensões estruturantes do que poderíamos designar de *profissionalismo da modernidade*, ou seja, o profissionalismo exigido como condição essencial para desenvolver uma ação científica e didático pedagógica sustentada e totalmente consequente no contexto de uma escola pública inserida numa *sociedade industrial fordista* – aquela que alguns autores chamaram, há décadas, de “escola capitalista” (Christian Baudelot e Roger Establet, 1972) – e, no entanto, estes mesmos professores, já começam a constatar que essa escola não existe mais, ou, pelo menos, é uma escola em profunda transição, sentindo, por isso, que está em curso o desmantelamento dos pilares sociais e culturais (e a erosão dos princípios e missões) que sustentaram esse projeto de profissão e de escola da *modernidade*” (Afonso, 2013, 265).

pressuposto ser considerado fundamental, “o desfasamento entre o conhecimento da formação e o conhecimento da ação manteve-se e, por vezes, configurou-se até de forma mais acutilante” (Lopes, 2013, 143). Para contrariar as consequências deste desfasamento, o que outras perspetivas consideram é que o saber profissional implica necessariamente a “transformação do saber possuído – adquirido, aprendido e experienciado noutras lugares ou em trajetórias sociais, hoje muito individualizadas – num saber partilhado com outros na interação, para se poder agir num determinado contexto” (Caria, 2013b, 15). Neste sentido, o saber profissional não é (como muitas vezes se pensou) o produto natural esperado no final de uma longa escolaridade, mas antes “um conhecimento transformado pela intersubjetividade dos grupos profissionais e orientado para atuar em situação” (Caria, idem, ibidem).

Na minha perspetiva, talvez esta dimensão da intersubjetividade possa ser o melhor antídoto para as *solidões* dos professores e a melhor expressão das *solidariedades*²⁶. Se os professores oscilam entre “trabalho solitário e trabalho colaborativo no âmbito dos dilemas da ação profissional” (título aliás bem expressivo do painel que motivou este texto), ou se as práticas docentes relativamente ao trabalho escolar são, muitas vezes, “marcadas pela tensão entre a retórica da colegialidade docente e a socialização num padrão de trabalho fragmentado, celular e solitário” (Formosinho e Machado, 2013, 174)²⁷, isso não é certamente alheio ao fato de a escola pública estar sobrecarregada e a transbordar de missões, frequentemente contraditórias e agravadas pelas crises que a atravessam, como atrás referi. E se uma delas é a *crise de motivação*, ela pode muito bem expressar-se numa ambiguidade de sentimentos que Sennett (2007, 33) designa como sendo uma “mistura de desafetação e compromisso”. Todavia, pelo que conheço das realidades das escolas portuguesas, apesar de todas as dificuldades que estamos a viver, e que nos podem levar para a desafetação e o distanciamento, os professores têm sido capazes de manter, mesmo na adversidade, um compromisso crítico com a educação.

Para finalizar (provisoriamente)

²⁶ A propósito de “solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores”, ver Correia e Matos (2001).

²⁷ Formosinho e Machado acrescentam ainda a este propósito que “mesmo a profissionalidade docente reflexiva é marcada pela tensão entre o desejo de inovar e a exigência de cumprimento das normas estabelecidas, o fascínio da mudança e o medo da desconformidade de procedimentos” (Formosinho e Machado, 2013, 174).

Vivemos hoje, de uma de forma muito nítida, uma “policrise”, isto é, uma crise com diversas e simultâneas manifestações (“ecológicas, financeiras, económicas, sociais e de legitimidade”) para cuja gravidade tem vindo a chamar a atenção Cohn-Bendit (2013, 61), entre muitos outros pensadores e ativistas políticos conhecidos. Estas crises atravessam os muros da escola, sobretudo os da escola pública, e somam-se aos vários constrangimentos (materiais e simbólicos) com os quais os professores têm de saber lidar para cumprir missões cada vez mais diversas e contraditórias. As concepções tradicionais ou *modernas* de profissionalismo esgotaram-se (em muitos casos sem terem cumprido as suas promessas) e já não são capazes de dar conta da pluralidade de situações, dilemas e desafios do mundo e da educação contemporâneos. Também por isso, tenho falado da necessidade de um *profissionalismo de resistência* que nos ajude a atravessar os tempos que correm. Mas para além dele, e numa atitude mais propositiva em direção a outras possibilidades, é preciso mesmo um novo profissionalismo docente que assente num pensamento relacional complexo, que exercite uma hermenêutica política e pedagógica capaz de pensar alternativas, e que seja também impulsionador da reinvenção da própria escola em função de um mundo onde o quotidiano, marcado por retrocessos, incertezas, ambiguidades e riscos, não possa, ainda assim, impedir-nos de ter voz e imaginar um outro futuro.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2001). Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projetos individuais. In A. Teodoro (org.) *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 223-243). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Afonso, A. J. (2009). “Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares”. *Revista Lusófona de Educação*, 13 (1), 13-29.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Revista Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2013). Políticas educacionais, ideologias dominantes e profissionalidade docente: um olhar a partir das realidades portuguesas. In A. Favacho; J. A. Pacheco & S. R. Sales

- (orgs.). *Currículo, Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões* (pp. 255-270). Curitiba: Editora CRV.
- Antunes, R. (2013). *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. Coimbra. Almedina/CES.
- Camargo, J. (2013). *Que se Lixe a Troika!* Porto: Deriva.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um 'olhar' sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Caria, T. H. (2013a). O trabalho profissional burocrático: modelo de análise da profissionalização do trabalho em serviço social no setor não lucrativo em Portugal. *Dados*, 56 (4), 803-839.
- Caria, T. H. (2013b). O saber profissional: poder e dualidades sociais e cognitivas. In Fartes, V.; Caria, T. H. e Lopes, A. (orgs.). *Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional* (pp. 15-21). Salvador: EDUFBA.
- Cayley, D. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich, un arqueólogo de la modernidade*. Madrid: Enclave de Libros.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber. Formação dos professores e globalização. Questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Chomsky, N. (2013). *Occupy*. Lisboa: Antígona.
- Cohn-Bendit, D. (2013). *Contra los Partidos Políticos?* Madrid: Catarata.
- Collin, D. (2013). A crise da humanidade e a crítica radical do valor. *Cadernos CRH*, 26 (67), 13-27.
- Correia, J. A. E Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Asa.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 109-139.
- Fernandez Enguita, M. (2012). El incerto porvenir de una institución exhausta. *Claves de Razón Práctica*, 222, 21-33.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2013). Escola, trabalho e aprendizagem profissional: entre a retórica da colegialidade docente e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In A. P. Marques, C. M. Gonçalves e L. Veloso (coord.). *Trabalho,*

- Organizações e Profissões: Recomposições conceituais e desafios empíricos* (pp. 173-186). Lisboa: APS.
- Goodson, I. e Hargreaves, A. (2008). Mudança educativa e crise do profissionalismo. In *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, pp. 209-221.
- Habermas, J. (1988). *Legitimation crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Harvey, D., Teles, E., Sader, E., Aves, G., Carneiro, H. S., Wallerstein, I., Peschanski, J. A., Davis, M., Žižek, S., Ali, T., Safatle, V. (2012). *Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo/Carta Maior.
- Haworth, R. H. (org.). (2012). *Anarchist Pedagogies: Collective actions, theories, and critical reflections on education*. Oakland: PM Press.
- Lopes, A. (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: o caso do ensino e da enfermagem. In Fartes, V.; Caria, T. H. e Lopes, A. (orgs.). *Saber e Formação no Trabalho Profissional Relacional* (pp. 141-151). Salvador: EDUFBA.
- Louça, F. (2012). O capitalismo em crise e os meios de a conjurar. *Jornal Esquerda*. Disponível em: <http://www.esquerda.net/artigo/22037o-capitalismo-em-crise-e-os-meios-de-conjurar-por-francisco-lou%C3%A7a>
- Löwy, M. (2008). Negatividade e utopia do movimento altermundista. *Lutas Sociais*, 19/20, 32-38.
- Mendonça, D. e Vieira Junior, R. (2014). Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 13, 107-136.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Professor no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP. http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. In: *Que Currículo para o Século XXI?* Lisboa: Assembleia da República/ Divisão de Edições.
- Pereira, L. J. H. (2013). Retomar a crítica interna do capitalismo? Revisitando a análise das crises em Problemas de legitimação no capitalismo tardio de Habermas. *Cadernos de Filosofia Alemã*, 21, 61-84.
- Plant, R. (1982). Jürgen Habermas and the idea of legitimation crisis. *European Journal of Political Research*, 10 (4), 341-352.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões*. Coimbra: Almedina.

- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Cosmos.
- Santos, B. S. (2012). *Portugal – Ensaio contra a autoflagelação* (2ª ed. atualizada). Coimbra: Almedina
- Santos, B. S. (2013). *Alternativas: o ovo de Colombo em busca de autor. Palestra de encerramento da apresentação pública do primeiro relatório do Observatório sobre Crises e Alternativas*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 11 de dezembro. Disponível em: http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2013/12/Boaventura-de-Sousa-Santos-Alternativas-o-ovo-de-Colombo-em-busca-de-autor_11Dez13.pdf
- Sennett, R. (2007). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Shiroma, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In Maria Célia de Moraes (org.). *Iluminismo às Avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação de professores* (pp.61-79). Rio: DP&A.
- Stoer, S. R. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Streeck, W. (2011). *The crises of democratic capitalism*. *New Left Review*, 71, 5-29.
- Streeck, W. (2013). *Tempo Comprado. A crise adiada do capitalismo democrático*. Coimbra: Actual Editora.
- Torres, L. e Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36 (2), 225-246.
- Touraine, A. (2011). *Após a Crise. A decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Žižek, S. (2013). *O Ano em que Sonhámos Perigosamente*. Lisboa: Relógio D'Água.