



UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
desafios, exigências e dilemas profissionais**

Dissertação de doutoramento
Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Orientada pelo
Prof. Doutor José Alberto Correia
Co-orientação
Prof. Doutor Manuel dos Santos e Matos

DEDICATÓRIA

À Tatiana e ao João Guilherme

Ao Rui,
... sempre ao Rui

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, exigente na realização e no tempo, só foi possível com apoios e cumplicidades várias e determinantes. As palavras circunstanciadas nunca conseguirão traduzir a importância e a oportunidade desses apoios e cumplicidades.

Desejo deixar expresso o meu reconhecido agradecimento:

... aos Professores Doutor José Alberto Correia e Manuel Matos, meus orientadores científicos, agradeço a sua dupla condição de orientadores e amigos,

... aos Professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, MEM, agradeço a inspiração nas possibilidades de mudança,

... aos amigos agradeço o nunca regatear de carinhos e incentivos, em particular a Helena Barbiéri pela amizade e apoio nunca recusado,

... à Maria José Araújo agradeço o apoio presente neste, como em tantos outros, virar de página,

... aos meus pais e à minha irmã, que depositaram uma grande expectativa nesta etapa da minha vida profissional, entendendo-a como um desafio maior, agradeço o acompanhamento em permanência, escondendo os medos e as angústias, deixando sempre antever a certeza dos desafios vencidos quando se mobiliza coragem, perseverança e brio,

... aos meus filhos Tatiana e João Guilherme agradeço a dádiva do tempo roubado à vida em família e a solidariedade genuína neste projecto meu que se tornou nosso,

... ao Rui agradeço tudo, tudo o que não é possível classificar, quantificar ou mensurar; para ele a promessa do meu amor para sempre.

RESUMO

Esta é uma tese que ao abordar os desafios, os sentidos e a natureza da acção profissional dos professores no mundo e nas escolas contemporâneas, justifica a reflexão nuclear que aí se produz sobre as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente nesse mesmo mundo e nessas mesmas escolas.

Foi tendo em conta este compromisso que se configurou, então, o espaço do debate a partir da formulação de quatro eixos de reflexão que permitissem valorizar, em primeiro lugar, a articulação entre o processo de redefinição da função docente e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam; em segundo lugar, o modo como estes participam na construção do seu conhecimento profissional; em terceiro lugar, as relações profissionais que os professores estabelecem entre si, e, finalmente em quarto lugar, as relações que, por sua vez, estabelecem com outros actores e instâncias exteriores a si.

Definiu-se, assim e por esta via, um conjunto de pressupostos, de perspectivas e de questões que justificaram, fundamentaram e orientaram o projecto de pesquisa a partir do qual se pretendia discutir se os professores poderiam encontrar outros sentidos para o trabalho que protagonizam e como é que o poderiam fazer, enquanto autores da profissão pela qual optaram. Foi para realizar um tal projecto que elegi, então, como grupo-alvo do mesmo, um grupo de professores, do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), que intervinha, enquanto docentes, em escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, de forma a compreender como é que esses professores concebiam o seu papel enquanto educadores e que papel atribuíam aos alunos e ao saber escolar, enquanto vértices de um projecto de intervenção educativa que importava compreender quanto ao modo como, através desse mesmo projecto, se poderiam entender melhor as possibilidades dos professores construírem outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam.

É no capítulo final que, por fim, se discute o contributo da experiência dos professores do MEM no âmbito da reflexão acerca do processo de redefinição do trabalho docente, sem se pretender, com isso, defender a universalização dessa experiência, prescrevendo percursos profissionais que, de facto, não poderão ser prescritos. Assim, se a experiência sobre a qual me debrucei, através do projecto de pesquisa que animei, pode ser considerada uma experiência pertinente, isso deve-se, apenas, à proposta de debate que a partir dela consegui construir. Uma proposta em função da qual pude identificar algumas das dimensões, dos desafios e dos princípios que contribuem para ampliar o espaço de reflexão e de interpelação, quer sobre os professores e a sua profissão, quer, em particular e de forma mais específica, sobre o processo de redefinição do trabalho docente.

ABSTRACT

This PHD thesis looks to the teachers' work and the challenges, the demands and the dilemmas by which the teachers are confronted in their day by day work.

With this in mind it was possible to enunciate the four guidance lines to the present reflection. First, the articulation between the process of redefinition of the teachers' work and the meanings of educational influence. Second, the way by which the teachers are builders of their professional work. In third place, the professional relationships between teachers. And finally, the relations they establish with their environment.

We define a set of concepts, perspectives and questions that justify, fundament and orientate the research project. This project intends to discuss if the teachers may find other meanings for their work and the way they do it. The target-group of this project is a group of teachers from Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) working at the time in 2nd and 3rd cycles of Comprehensive School. The purpose was to understand how these teachers see their role as educators and which role they gave to the students and the scholar knowledge as part of the education intervention project.

In the final chapter we reflect about the empirical knowledge of MEM teachers, without the intention to generalize their personal experience, and use it for the construction of a debate about the process of the redefinition of the teachers work. Is because of this debate that we were able to identify principles, domains and challenges that contribute to enlarge the space for reflection about the teachers and their work and in a more particular way about the redefinition of the teachers work.

RÉSUMÉ

Cette thèse se penche sur le travail enseignant autant que dimension fondamentale qui permet identifier la profession de professeur, ce que, de son côté, oblige à discuter les défis, les exigences et les dilemmes des enseignants dans leur travail quotidien.

Ce fût, en regardant cet engagement, qu'on a alors configuré l'espace du débat depuis la formulation de quatre axes de réflexion qui permettraient valoriser, d'abord, l'articulation entre le procès de redéfinition de la fonction enseignante et les sens des procès d'influence éducative que les professeurs animent ; en deuxième place, la façon comme ceux-ci participent dans la construction de leur enseignement professionnel ; en troisième place, les rapports professionnels que les professeurs établissent entre eux mêmes et, finalement, en quatrième place, les rapports que, de leur côté, établissent avec les autres acteurs et les instances extérieures à eux.

On a défini, ainsi, et par cette façon, un ensemble de présupposition, de perspectives et de questions qui ont justifié, qui ont fondé et qui ont orienté le project de recherche dont on prétendait discuter si les professeurs pouvaient trouver d'autres sens pour le travail qu'ils protagonisent et comment ils le pourraient faire, comme des acteurs de la profession qu'ils ont choisi. Ce fût pour réaliser ce project que j'ai choisi, alors, comme grupe-but du même, un groupe de professeurs du Mouvement de l'École Moderne Portugaise (MEM), qui intervenaient, comme professeurs d'écoles du 2.me et 3.me Cycles de l'Enseignement Basique, pour comprendre comme ces professeurs concevaient leur rôle d'éducateurs et quel rôle attribuaient-ils aux élèves et au savoir scolaire, comme points d'un project d'intervention éducative qu'on a besoin de comprendre quant à la manière comme, à travers de ce même project, se pouvaient mieux comprendre les possibilités des professeurs de construire autres sens pour l'activité professionnelle qu'ils ont protagonisé.

C'est dans le chapitre final qu'on discute la contribution de l'expérience des professeurs du MEM dans le champ de réflexion au sujet du procès de redéfinition du travail professoral, sans vouloir, avec ça, défendre

l'universalisation de cette expérience, en prescrivant des parcours professionnels qui, en effet, ne pourront pas être prescrits. Ainsi, si l'expérience, sur laquelle je me suis penchée, à travers du projet de recherche que j'ai animé, peut être considéré comme une expérience pertinente, ça ne se doit qu'à la proposition de débat dont j'ai réussi construire. Une proposition dont j'ai pu identifier les principes et les défis structurants qui contribuent à agrandir l'espace de réflexion et de interpellation, soit sur les professeurs et leur profession, soit, particulièrement et d'une façon plus spécifique, sur le procès de redéfinition du travail professoral.

Índice

Introdução

I Capítulo

A PROFISSÃO DOCENTE COMO OBJECTO DE REFLEXÃO: PERSPECTIVAS E QUESTÕES

A problemática do mal-estar docente como detonador da reflexão sobre o ofício do professor - 15

As possibilidades dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade - 33

Os estudos sobre professores como objecto de estudo: um debate a realizar - 54

Síntese - 69

Conclusão - 70

II Capítulo

SER PROFESSOR: DESAFIOS, EXIGÊNCIAS E DILEMAS PROFISSIONAIS - 73

A redefinição do trabalho docente: Contributo para configurar o campo do debate - 83

A redefinição do trabalho docente e os novos desafios profissionais dos professores - 106

A redefinição do trabalho docente e a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam - 110

A definição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional - 161

A definição da função docente e as relações profissionais que os professores estabelecem entre si - 181

A definição da função docente e as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si - 206

Síntese - 229

Conclusão - 231

III Capítulo

DA REINVENÇÃO DO MODO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR À REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO - 238

Questões estruturantes e objectivos da pesquisa - 241

Os sujeitos-alvo - 243

Procedimentos metodológicos - 253

Estratégia de pesquisa e técnica de recolha de dados - 254

O questionário - 266

Apresentação e discussão dos resultados - 270

Identificação e caracterização profissional genérica dos inquiridos - 277

Análise da relação dos inquiridos com o Movimento da Escola Moderna - 285

Análise das representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico - 297

Análise das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico - 309

Análise das representações e práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que são associadas do MEM - 316

Os problemas definidos pelos inquiridos como resolúveis: A intervenção dos professores na sala de aula como núcleo interpretativo do processo do trabalho docente - 321

Os problemas definidos pelos inquiridos como passíveis de serem resolvidos, ainda que com um maior grau de dificuldade: Quais são as responsabilidades educativas dos professores? - 353

Os problemas definidos pelos inquiridos como passíveis de serem minimizados: Ainda as responsabilidades educativas dos professores - 361

Os problemas e os desafios que afectando a acção educativa a realizar nas escolas, escapam à acção pedagógica dos professores - 367

Qual a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para actividade profissional que protagonizam? - 368

Conclusão

**O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA E O SEU CONTRIBUTO PARA A
REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE REDEFINIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE - 379**

Referências bibliográficas

Anexos

Anexo I Questionário

Anexo II Roteiro da Entrevista

Anexo III Carta da presidente do MEM

Anexo IV Transcrições das entrevistas

Anexo V Comunicações nos Congressos

Introdução

INTRODUÇÃO

As manifestações de indisciplina e de desinteresse dos alunos, a diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados, ou se sentem compelidos, a assumir, a instabilidade profissional, as condições de trabalho inadequadas, as mudanças cíclicas de natureza curricular que colocam os docentes perante novos desafios profissionais - nem sempre bem explícitos e delimitados -, a pressão decorrente das dificuldades em compatibilizar a extensão e exigência dos programas, os resultados académicos dos alunos, particularmente no Ensino Secundário, ou a ausência de um reconhecimento social suficientemente estimulante são alguns dos fenómenos que se costumam invocar, quer para caracterizar, hoje, a actividade profissional dos professores nas escolas e nas salas de aula deste país, quer para demonstrar como no exercício desta actividade os professores se defrontam com um conjunto de vicissitudes que escapam à sua esfera e capacidade de intervenção.

Sendo necessário reconhecer que há variáveis exteriores ao exercício da função docente que interferem na actividade profissional dos professores, interessa-me, no entanto e contudo, olhar e abordar esse exercício e esta actividade a partir, e em função, da natureza e do sentido do trabalho escolar que os docentes animam e protagonizam, em conjunto com os seus alunos, e no âmbito de contextos escolares sujeitos a um determinado conjunto de constrangimentos políticos, sociais, culturais, institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos. Trata-se de uma opção que é congruente com o propósito de promover uma reflexão séria e sustentada acerca da

possibilidade de os professores, hoje, poderem construir outros sentidos para a actividade que realizam, enquanto condição necessária ao processo da sua afirmação profissional no âmbito de escolas que, graças às transformações do mundo e da sociedade em que nos encontramos inseridos, os obrigam a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade humana, técnica e científica.

De acordo com esta opção, pode considerar-se que me afasto das abordagens através das quais se pensa a configuração da profissão docente como algo que, hoje e em larga medida, escapa à acção profissional dos professores, de forma a poder abordar essa problemática em função de uma outra perspectiva, e de outros parâmetros, segundo os quais importa, mais do que inventariar obstáculos, compreender como é que os professores participam na definição da profissão que abraçaram no mundo e nas escolas contemporâneas, tendo em conta o modo como consideram, ou não, a existência desses obstáculos, o modo como lidam com eles e, finalmente, o modo como a partir do reconhecimento desses obstáculos definem as finalidades da acção que protagonizam e, neste âmbito, enunciam os seus compromissos profissionais.

Não se nega, por exemplo, que o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão dos ciclos de escolaridade posteriores conduzem os professores a enfrentar novos desafios e a resolver outros problemas. Não se nega, em segundo lugar, que o entendimento da instituição escolar como a instância de regulação social por excelência nas sociedades contemporâneas é, independentemente do equívoco que tal representação da Escola encerra,

fonte de perplexidades e de perturbação para os professores. Não se nega, em terceiro lugar, como a importância do saber, a amplitude e a velocidade da sua produção, bem como o clima epistemológico das sociedades ditas do conhecimento, coloca os professores perante dilemas vários e gera situações que tantas vezes os obrigam, no decurso da sua acção enquanto docentes, *"a agir na urgência e a decidir na incerteza"* (Perrenoud, 2001). Não se nega, finalmente, que as experiências de interacção social nas sociedades contemporâneas patrocina o estabelecimento de relações mais contingentes e menos padronizadas entre os adultos e os jovens ou as crianças, o que, do ponto de vista da comunicação entre os actores em causa, constitui só por si um outro tipo de desafio pessoal e social que os professores são obrigados a enfrentar. Não se negando, nem desvalorizando, o peso que os factores enunciados assumem na definição da profissão docente admite-se, contudo, que estes não poderão ser entendidos, à partida, como obstáculos, mas como desafios a enfrentar e problemáticas a discutir, enquanto factores que contribuem, hoje, para configurar a actividade profissional dos professores.

De acordo com uma abordagem que tende a suportar uma perspectiva proactiva da profissão docente, os factores que, numa visão defensiva dessa profissão, tendem a ser interpretados como obstáculos, passam a ser entendidos como factores incontornáveis e estruturantes da actividade profissional dos professores.

É o caso do reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, entendida como um factor a gerir e a valorizar, mais do que um

acontecimento negativo ou um facto a aceitar de forma condescendente e resignada, até porque o processo de massificação escolar, que o prolongamento da escolaridade obrigatória potenciou, é interpretado, no âmbito de uma tal abordagem, como um processo política, social e culturalmente desejável, ainda que se reconheça que a perda de *"um público garantido e submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender) "* (Cortesão, 2000) obriga a repensar as finalidades da acção educativa das escolas, as finalidades e os padrões de interacção pedagógica e didáctica dos professores e o próprio estatuto profissional dos docentes na sequência e em articulação com o estatuto que se passa a atribuir aos alunos.

Admite-se, também, de acordo com os pressupostos que legitimam essa mesma abordagem, que a necessidade de democratizar o acesso ao saber escolar é um desígnio que decorre da vida numa sociedade sujeita às exigências políticas, sociais e culturais e à aceitação dos princípios que organizam os regimes políticos democráticos. Daí que a democratização do *"acesso ao conhecimento"* (Perrenoud, 1994: 17), obrigue a *"diversificar as formas de acesso ao saber"* (Perrenoud, 1994: 17), por um lado, e, por outro, que se forneça *"a cada um competências e uma cultura muito mais amplas"* (Perrenoud, 1994: 20), finalidades que dependem, por um lado, do modo como os docentes forem capazes de *"procurar estratégias mais convincentes de diferenciação do ensino e de avaliação formativa, e, por outro, de reflectir sobre a pertinência dos conteúdos e das tarefas propostas aos alunos na perspectiva de aprendizagens fundamentais"* (Perrenoud, 1994: 20). Certamente que, perante tais objectivos, as exigências profissionais que se

atribuem aos professores tenderão a aumentar, quer porque as transformações das sociedades e das escolas no mundo contemporâneo a isso obrigam, quer porque os professores não poderão fugir a essa responsabilidade profissional, quer, ainda, porque o trabalho a realizar passa, eventualmente, a poder ser objecto de uma maior gratificação pessoal e social, decorrente quer dos novos sentidos que os próprios professores poderão atribuir ao trabalho que realizam quer do reconhecimento explícito, ou assumido de forma diferida, por parte dos alunos face a esse trabalho e aos seus resultados.

Outro factor a ter em conta, como um factor incontornável e estruturante da actividade profissional dos professores, é o que diz respeito ao reconhecimento do hiato existente entre a escola e o mundo da vida, o qual se expressa, entre outras manifestações possíveis, através das rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias que, contribuindo para modificar irreversivelmente a nossa vida quotidiana, obrigam as escolas a problematizar as suas exigências curriculares, as quais só fazem sentido no estrito âmbito das exigências académicas que caracterizam o próprio universo escolar. O que é necessário é que, pelo contrário, as escolas, à medida das suas possibilidades, se vão tornando cada vez mais capazes de "educar para uma sociedade pluralista e aberta" (Perrenoud, 1994: 17).

Outro factor que poderá conduzir os professores a repensar o sentido da sua acção como docentes tem a ver com a transformação das representações acerca do que é viver em sociedade, as quais contribuem para complexificar a teia das relações que estabelecemos uns com os outros,

condição inevitável da vida num mundo marcado pela assunção da complexidade, da contingência e do reconhecimento dos outros como elementos que connosco participam numa comunidade de iguais. Um mundo ao qual as escolas não poderão continuar alheias quer do ponto de vista das exigências e dos desafios que este mundo lhes coloca quer do ponto de vista do modo como as escolas poderão contribuir, a seu modo e de acordo com as suas possibilidades, para configurar esse mesmo mundo.

Em suma, uma visão proactiva da profissão docente se não resolve, só por si, o conjunto dos problemas e dos dilemas com que se debatem, hoje, os professores, permite, no entanto, enfrentá-los de forma mais sustentada e capaz, ou promovendo novas respostas concretas no domínio da acção profissional propriamente dita, estimulando uma reflexão consequente sobre as atribuições políticas e educativas, eventualmente, excessivas que possam constituir sustentáculo de uma percepção distinta quanto às efectivas responsabilidades pedagógicas e sociais dos docentes. A crescente importância educativa atribuída à escola, enquanto instituição à qual competiria, na opinião de alguns, accionar um conjunto de actividades capazes de compensar a incapacidade de resposta dos dispositivos de regulação social tradicionais (família, igreja, comunidade, etc.) é uma dessas atribuições. A permeabilização do campo educativo às exigências do tecido económico (Correia, Matos, s.d.), bem patente na hiperresponsabilização da Escola pelos atrasos do desenvolvimento económico e empresarial do país e, também, na importância pública que assumem todos os discursos que tendem a olhar para a escola como se de uma empresa se tratasse, tanto ao nível da administração como ao nível pedagógico, é outra das atribuições que, hoje,

tendem a perturbar as representações que os professores desenvolvem acerca de si próprios e da sua actividade profissional. São atribuições inevitáveis que obrigam os docentes a confrontar-se com as mesmas, a argumentar em consonância e a agir em conformidade. A vida nas chamadas sociedades democráticas é marcada por uma maior conflitualidade, daí que as respostas face às tensões subjacentes a esses conflitos seja, não a de iludir ou reprimir tais tensões, mas a de as enfrentar de forma colegial e capaz.

Não estamos perante uma discussão e uma reflexão fáceis de realizar. No quotidiano das sociedades e das escolas em que vivemos a perspectiva defensiva que se tem vindo a construir acerca da profissão docente está presente nos mais variados tipos de discursos, desde os discursos de carácter conservador sobre a profissão e a Escola, até aos discursos corporativistas que, desenvolvendo-se em função de parâmetros e propósitos distintos, partilham de uma série de pressupostos no domínio da reflexão que mobilizam acerca da docência como profissão.

Os discursos de carácter conservador afirmam-se, sobretudo, pela sua natureza elitista e nostálgica, defendendo que é através de medidas políticas educativas de largo espectro, as quais competirá ao Ministério da Educação assumir, que se pode vir a resolver o desencanto com que os professores encaram, hoje, a sua profissão. Assim sendo, e de acordo com tais discursos, seria importante, de acordo com esta perspectiva, que na legislação educativa se consagrasse novamente a utilização dos dispositivos explícitos de selecção académica como um contributo necessário à revalorização

profissional da actividade docente. Para além disso, defendem, igualmente, que este processo de revalorização dependeria, também, da adopção de medidas que permitissem que os professores se afirmassem, no âmbito das salas de aula, em função de um tipo de autoridade pedagógica que se deveria caracterizar por não admitir qualquer tipo de contestação. Quer o primeiro quer o segundo conjunto de medidas propostos possibilitaria, em última análise, ir excluindo progressivamente as crianças "não educáveis"¹ das escolas, o que constituiria, na versão conservadora, uma condição para resolver o mal-estar e o desencanto profissional dos professores. Os cenários propostos pelos discursos conservadores, que continuam a pensar as escolas como espaços susceptíveis de ser previamente objectivados quanto às actividades que neles ocorrem e aos papéis que, neste âmbito, os diversos protagonistas assumem (Correia, Matos, s.d.), não conseguem, por isso, propor respostas viáveis para o sofrimento e o desencanto profissionais dos professores. Um sofrimento e um desencanto que, de acordo com esta perspectiva, tendem a ser dissociados da existência de uma organização escolar que, muitas vezes, não está interessada, não sabe ou não é capaz de problematizar as finalidades que a justificam.

Os discursos de natureza corporativa que são credores das abordagens que tendem a entender a escola como um espaço de reprodução social (Bourdieu, Passeron, s.d.; Baudelot, Establet, 1975) distinguem-se e conflituam com os discursos conservadores no que diz respeito ao modo como entendem

¹ É António Nóvoa que nos recorda esta expressão utilizada por Maria José Nogueira Pinto num artigo publicado no semanário "Expresso", onde, de forma explícita, a articulista defende a necessidade de segregação escolar daqueles alunos que, segundo palavras suas, não se conseguem salvar (Nóvoa, 2001).

as funções política, social e educativa da Escola, ainda que se aproximem, de algum modo, destes últimos quanto ao modo como tendem a desresponsabilizar os professores nesse processo de redefinição da instituição escolar. Não são discursos que se constroem em função do mesmo plano de preocupações, até porque os discursos de natureza educativa aceitam que a Escola deve assumir um papel educativo de carácter mais amplo, papel este que, no entanto, depende mais da assunção de um outro tipo de responsabilidades quer por parte de entidades tão abstractas como a sociedade e o sistema educativo quer por parte de entidades exteriores aos docentes como o Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação e as Associações de Pais. Dependeria deste investimento a possibilidade das escolas responderem de forma mais capaz às solicitações que lhes são feitas, condição necessária para que os professores pudessem encontrar um sentido mais gratificante para as acções que, enquanto docentes, protagonizam. Esta perspectiva que poderá ser caracterizada como uma perspectiva inconsequente acaba por contribuir, afinal, para agravar o desencanto profissional dos professores, no momento em que impede a formulação de alternativas que, pelo menos, sejam suficientemente reflectidas e, tanto quanto possível, exequíveis. Embora, e ao contrário dos discursos conservadores, os discursos de natureza corporativa recusem que o mal-estar docente se resolva à custa da exclusão escolar dos alunos, isso não significa, contudo, que não entendam também a gestão e a resolução dessa crise como algo exterior à acção dos professores, dependente, por isso e também, de um conjunto de medidas políticas a adoptar. Medidas que, em geral, se relacionam quer com questões de carácter social quer com questões de carácter económico quer com questões mais específicas, de natureza

sectorial, nos domínios, por exemplo, da protecção à maternidade e à infância ou, ainda, nos domínios da assistência social e da justiça. Medidas que dizem respeito, igualmente, ao apetrechamento material das escolas, à organização das turmas ou à melhoria das condições de trabalho e ao estatuto profissional dos docentes. Sem se pretender discutir o impacto de tais medidas e o modo como estas poderão afectar o funcionamento das escolas e, por consequência, a vida profissional dos professores, há que ter em conta e, sobretudo, há que discutir se são essas medidas que permitem quer que as escolas se transformem em espaços educativos e culturais pertinentes e credíveis quer que a actividade docente passa beneficiar, por arrastamento, das mesmas. É de esperar que sim, embora seja necessário equacionar até que ponto o facto de não ocorrerem, igualmente, transformações ao nível das práticas educativas dos professores, nesses contextos agora melhor apetrechados, permite que os problemas com que as escolas e os docentes se confrontam possam ser resolvidos de forma satisfatória e gratificante. O problema dos discursos de natureza corporativa não tem a ver, então, com o tipo de reivindicações que protagoniza, mas com o estatuto que atribui a essas reivindicações e ao impacto das mesmas quer no que diz respeito às actividades educativas que as escolas animam quer no que diz respeito à (re)configuração da actividade dos professores e à definição da profissão docente.

Pode afirmar-se, então, que o maior problema com que nos defrontamos face aos argumentos invocados quer pelos discursos conservadores quer pelos discursos de natureza corporativa dizem respeito ao modo como ignoram a configuração tradicional do modelo de educação

escolar enquanto variável decisiva a ter em conta na discussão sobre a profissão e o exercício da actividade profissional dos professores. E ignoram-no, num caso e no outro, em função da sua aceitação tácita quanto aos pressupostos e à estrutura que o fundamentam, bem como quanto ao papel que aos professores compete, neste âmbito, assumir. Não sendo este um problema que se evidencia, apenas, na presença dos discursos em causa, já que afecta algumas das perspectivas teóricas no domínio da própria investigação sobre a profissão docente e o processo de construção da identidade dos professores, é, importa reconhecê-lo, uma variável da reflexão que, neste âmbito, não poderá ser negligenciada.

Na reflexão que me proponho desenvolver, através da produção desta tese, pretendo abordar a profissão docente em função do modo como os professores encontram outros sentidos para o trabalho que realizam, enquanto docentes, nas escolas e no mundo contemporâneos, opção que não poderá ignorar, escamotear ou minimizar as representações que estes constroem acerca do papel e da função da Escola, dos sentidos e das finalidades da educação escolar, do que se entende por aluno, do que se define por ensinar ou por aprender e, neste âmbito, do que se configura por currículo e gestão do currículo, por organização do trabalho de aprendizagem e dos dispositivos de medição pedagógica ou por avaliação e dispositivos de avaliação.

É, pois, no âmbito deste espaço de reflexão sobre a profissão docente que, subsequentemente, se terá que enfrentar a questão da margem de manobra dos professores no âmbito do processo de definição e afirmação da sua profissão num tempo tão paradoxal como aquele em que vivemos. Um

tempo em que se, por um lado, se continua atribuir às escolas um papel insubstituível no processo de redenção e transformação das sociedades modernas, por outro deixou de existir um consenso suficientemente amplo acerca da missão educativa dessas escolas e dos seus professores. Situação que permite enunciar o seguinte conjunto de questões, as quais poderão ser entendidas como questões de referência subjacentes ao projecto de reflexão que se pretende promover através da elaboração desta tese.

Como é que os professores respondem ao excesso de atribuições políticas, sociais, culturais e educativas a que se dizem sujeitos e lidam, simultaneamente, com a desconfiança a que tantas vezes se sentem votados?

Como é que gerem, em termos profissionais os novos desafios que têm que enfrentar relacionados quer com o progressivo e contínuo alargamento da escolaridade obrigatória quer com a maior responsabilização social da Escola, decorrente da perda de influência de alguns dos dispositivos tradicionais de regulação social mais prestigiados (a família, a igreja, a comunidade, etc.) e do papel de mediação que essa mesma Escola assume, graças à sua função certificativa, entre os indivíduos e o mercado de trabalho?

Que outras respostas é que encontram, em termos do exercício da profissão docente, para lidar com a concorrência das novas tecnologias de comunicação e dos meios informáticos que, hoje, temos ao nosso dispor?

Que outras respostas é que encontram para enfrentarem o divórcio existente entre o que se aprende nas escolas e as necessidades e exigências das sociedades contemporâneas?

Como lidam e que respostas é que encontraram para se relacionarem com crianças e jovens cuja socialização ocorre em função de padrões sociais menos coercivos e sujeitos a um conjunto de experiências pessoais, sociais e culturais assaz distintas daquelas outras experiências que os seus professores viveram?

Perante este conjunto de perguntas, e face à reflexão anterior que é legítima, justifica-se, então, o propósito de discutir, nesta tese e em primeiro lugar, se os professores estão inevitavelmente condenados a fazer mal o seu trabalho ou se terão que repensar, antes, a sua actividade profissional em função de outras preocupações, de um novo conjunto de compromissos e de um novo tipo de dilemas profissionais que os conduzem a encontrar e, ou, a aceitar um novo corpo de referenciais teóricos, capazes de sustentar a assunção de práticas educativas congruentes com tais preocupações, tais compromissos, tais dilemas e, finalmente, tais referenciais. É, em larga medida, tendo em conta as preocupações subjacentes aos termos da discussão acabada de enunciar que o trabalho de pesquisa, a desenvolver no âmbito desta tese de doutoramento, se constrói. Um trabalho de pesquisa que, face às questões prévias já publicitadas, obedece a um conjunto de pressupostos, define-se em torno de um conjunto de hipóteses prévias e afirma-se, finalmente, em função de um conjunto de opções metodológicas específico.

O desenvolvimento de um projecto de investigação definido em função dos parâmetros acabados de enunciar, obedece necessariamente a alguns compromissos prévios por parte da investigadora, os quais não convém nem iludir nem escamotear. Afirmar-se, assim, a necessidade de se compreender que um tal projecto se constrói em função de quatro pressupostos fundamentais:

- a) Um primeiro pressuposto através do qual se afirma a importância política, social e educativa da instituição escolar no mundo e nas sociedades contemporâneas, hoje caracterizadas como sociedades do conhecimento;
- b) Um segundo pressuposto através do qual se afirma o potencial democrático da educação escolar, o que, neste caso, significa que a Escola pode contribuir para que, pelo menos, se tomem *"todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores"* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107)²;
- c) Um terceiro pressuposto através do qual se recusa entender a crise da escolarização como uma crise, de algum modo, exterior aos professores, à sua reflexão e à sua acção como profissionais e docentes;

² COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987). Propostas para o ensino do futuro. Cadernos de Ciências Sociais, nº 5, 101 – 119.

- d) Um quarto pressuposto, através do qual se considera que a crise da escolarização é uma oportunidade para se questionar o ofício do aluno, o ofício do professor e os modos como ambos os ofícios se articulam e se co-definem.

É face ao conjunto de pressupostos acabados de definir que se poderá compreender, por seu turno, as hipóteses nucleares do programa de reflexão a desenvolver, no âmbito da elaboração desta tese, em função das quais se torne possível discutir se a procura de novos sentidos para a profissão docente:

- a) não implica, da parte dos professores, uma ruptura com o modelo de formação consagrado pelo paradigma da instrução, o qual contribuiu para configurar a Escola, enquanto instituição educativa tutelada pelo Estado, como um instrumento política e socialmente decisivo na afirmação dos Estados-Nação e do próprio projecto da Modernidade;
- b) não obriga os professores a enfrentar, à sua dimensão, as contradições entre uma Escola que continua a definir-se como um espaço de transmissão de saberes e da produção de comportamentos estandardizados e um mundo plural que exige, cada vez mais, que sejamos capazes de reconstruir os saberes que herdámos e de reflectir sobre eles, de construir consensos inéditos que nenhum período de treino prévio nos poderá ensinar a realizar ou de assumir uma postura eticamente mais exigente face a nós próprios, aos outros e à comunidade em que nos inserimos.

São os pressupostos e as hipóteses atrás referidas que poderão explicar, justificar e, enfim, legitimar as opções metodológicas em função das quais se conduz e constrói o trabalho de investigação a desenvolver. Tendo em conta a hipótese nuclear do projecto de investigação a desenvolver, a partir da qual se defende que a procura de novos sentidos para a profissão docente obriga os professores a encontrar modelos de intervenção educativa alternativos ao modelo tradicional de educação escolar, define-se que é a análise dos discursos e das representações de professores que tenham enveredado por percursos caracterizados pela assunção de um outro tipo de práticas educativas nas salas de aula e nas escolas onde trabalham, distintos daquelas que caracterizam o paradigma da instrução (Fernandes, 2004), que constituem o objecto empírico do projecto de pesquisa a desenvolver. O que se pretende, assim e num primeiro momento, é compreender como é que essa opção dos professores inquiridos lhes permitiu, ou não, que tivessem encontrado outros sentidos para a sua actividade como docentes. Num segundo momento, importa avaliar até que ponto se sentem profissionalmente gratificados pelo desenvolvimento de um outro tipo de práticas educativas distintas daquelas que caracterizam o modelo educativo consagrado pelo já referido paradigma da instrução. Num terceiro momento, interessa-me abordar quais as vicissitudes institucionais, curriculares, pedagógicas e profissionais decorrentes da opção realizada, para, num quarto momento, se evidenciar, por sua vez, quais as representações que esses professores construíram e em função das quais sustentam previsivelmente as suas respostas para enfrentar tais vicissitudes, de forma a evidenciar as condições, as possibilidades e os limites da ruptura anunciada face àquele modelo educativo.

Do ponto de vista da operacionalização do projecto sumariamente descrito definiu-se, então, o seguinte conjunto de etapas:

- Na primeira etapa procedeu-se à selecção de um conjunto de docentes que respeitavam as características abaixo enunciadas:
 - a) identificarem-se e / ou serem reconhecidos pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras;
 - b) aceitarem participar no projecto, após lhes ser dado a conhecer os termos e os propósitos do mesmo;
 - c) desenvolverem a sua actividade como docentes no 2º ou no 3º Ciclo do Ensino Básico, independentemente das áreas curriculares onde pudessem leccionar. Tal opção, que se encontra convenientemente explicada no terceiro capítulo desta tese, referente ao trabalho de investigação, terá que ser compreendida, por um lado, à luz dos constrangimentos curriculares e pedagógicos a que estes docentes se encontram sujeitos, se comparados com os constrangimentos daqueles que leccionam quer no 1º Ciclo. Explica-se, por outro lado, em função de um espaço de manobra profissional mais amplo do que aquele que actualmente cabe aos actuais docentes do Ensino Secundário. A actividade docente nos 2º e 3º Ciclos permite, devido às características dos alunos que os

frequentam, às particularidades históricas subjacentes ao processo de massificação destes níveis de ensino ou à cultura pedagógica que aí predomina, determina que este seja o terreno curricular mais propício para desenvolver o projecto de investigação em análise. No 1º Ciclo do Ensino Básico os professores têm uma latitude de intervenção bastante mais ampla e objectivos formativos mais consensuais, precisos e sujeitos a um maior controlo docente, enquanto no Ensino Secundário se passa exactamente o contrário, sendo a margem de manobra bastante mais circunscrita. Foi tendo em conta este conjunto de pressupostos que se decidiu optar por eleger os professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) como grupo-alvo do projecto de pesquisa a desenvolver.

- Na segunda etapa elegeu-se, desse conjunto potencial de professores, um grupo de referência que permitiu um primeiro debate e reflexão sobre algumas das questões estruturantes do projecto de pesquisa, de forma a promover-se uma primeira abordagem da problemática em debate e, igualmente, adquirir o material necessário para a construção do questionário dirigido ao grupo mais amplo dos professores a inquirir;

- Na terceira etapa procedeu-se, em primeiro lugar, à construção e validação dos questionários, para, em seguida, se passar à fase da sua administração;
- Na quarta etapa submeteram-se as respostas obtidas, através da administração dos questionários, a um processo de leitura e análise, de forma a construir-se uma abordagem que já permitia configurar o espaço de reflexão que se pretendia construir com a decisão de avançar com o projecto de pesquisa;
- A quinta etapa pode ser definida como uma etapa relacionada com o trabalho final de leitura, análise e discussão dos resultados dos questionários que a investigadora teve que realizar.

Pode concluir-se que aquilo que se procura através deste de trabalho de reflexão e pesquisa se circunscreve, de algum modo, a um contributo relacionado com o aprofundamento do debate em torno da profissão docente, a partir da dimensão que o trabalho dos professores constitui em escolas e num mundo onde se debatem com contradições, equívocos, ambiguidades e bastantes incertezas quer acerca das finalidades e funções dessas escolas quer acerca das relações que se configuram, hoje, entre essas escolas e esse mesmo mundo. Neste sentido, esta tese situa-se no campo específico da reflexão que procura determinar, mais do que a acção, características do pensamento dos professores, visando abordar, quer "*a predisposição para a acção*" (Estrela, 1997: 13) dos docentes incluídos no grupo-alvo do estudo que realizei, quer o modo como estes se orientam para

essa acção (Estrela, 1997). Obedecendo a propósitos de natureza académica, esta tese pretende ser mais do que um exercício académico, sem cair na tentação de se construir como um instrumento através do qual se visa traçar o caminho da redenção profissional dos professores.

Tendo em conta o conjunto de intenções enunciado produziu-se, então, esta obra que se encontra subdividida em quatro capítulos, cada um dos quais, embora responda a questões diferentes e parta de pressupostos distintos, deverá ser compreendido como um todo, em função do tipo de articulações que estabelecem entre si e da forma como se co-definem.

É assim que no primeiro capítulo se começa por balizar a vastidão do campo da reflexão sobre a profissão docente, de forma a localizar este trabalho nesse espaço teórico, o que me permitia enunciar, então, os eixos estruturantes do projecto de pesquisa, identificando, em primeiro lugar, os equívocos subjacentes àquelas abordagens que se debruçam sobre o mal-estar docente, entendidas, neste caso, como expressão de uma perspectiva excessivamente circunscrita da profissão; identificando, em segundo lugar, as limitações de algumas leituras sobre esta profissão que se caracterizam pelo seu determinismo ou, pelo menos, que permitem que um tal determinismo se possa afirmar à sua sombra, um risco que é ilustrado por uma interpelação que se debruça sobre a reflexão que M. Huberman produz acerca do ciclo de vida profissional dos professores; identificando em terceiro, e último, lugar as ilusões que os trabalhos de pesquisa envolvendo mega-amostras de professores permitem acalentar, caso não sejam capazes de compreender, quer as suas limitações epistemológicas, quer as suas limitações metodológicas. O que se

pretendia com a escrita do primeiro capítulo era, como já o afirmei, enunciar os eixos estruturantes do projecto de pesquisa, em função dos quais se compreender a centralidade, no âmbito da reflexão que produzi: (i) da necessidade de afirmar uma perspectiva que vincula a reflexão sobre a profissão docente ao trabalho educativo que os professores protagonizam no âmbito de contextos formativos específicos e face a um determinado modelo educativo; (ii) da necessidade de afirmar uma perspectiva que possa permitir discutir as possibilidades dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade; (iii) da necessidade de promover estudos sobre os professores que possam dar conta das vicissitudes da sua vida profissional, a partir de um olhar compreensivo e interpelador que valorize os contextos e a especificidade do vivido no exercício da profissão, onde os factos singulares possam revelar algo mais do que essa singularidade pressupõe.

O segundo capítulo surge na sequência do processo de explicitação da matriz conceptual onde se situa o meu trabalho. É o capítulo onde se assume que esta tese se debruça sobre a problemática da redefinição do trabalho docente, configurando o campo do debate a partir de quatro vectores principais: (i) os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam; (ii) o modo como estes participam na construção do seu conhecimento profissional; (iii) as relações que os professores estabelecem entre si e (iv) as relações que os docentes estabelecem, agora, com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si.

O terceiro capítulo é dedicado ao projecto de pesquisa, já atrás justificado, conceptualmente enquadrado e sumariamente descrito, enquanto

o quarto capítulo, o da conclusão, visa discutir como é que a experiência profissional dos professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa pode contribuir para a reflexão acerca do processo de redefinição do trabalho docente.

Em conclusão, o que se pretendeu com a elaboração desta tese foi contribuir para uma abordagem coerente e fundamentada sobre a profissão docentes e os sentidos do trabalho dos professores que contribua para discutir como é que estes poderão realizar, hoje, este mesmo trabalho, tendo em conta os propósitos civilizacionais e educativos que influenciam o modo de pensar a educação no mundo e nas escolas contemporâneos. Um desafio que justifica a assunção de outros compromissos pedagógicos, os quais possibilitem encontrar outros sentidos profissionais para a acção educativa que os docentes protagonizam, a partir do reconhecimento das exigências, das contradições e das tensões que atravessam os espaços e o tempo em que vivemos. Embora se estudem, de modo intencional e específico, as representações, as convicções e as respostas propostas por um grupo específico de docentes pretende-se, contudo, não tanto eleger este grupo como um modelo a prescrever, mas, antes e sobretudo, como um objecto de reflexão pertinente, pelo facto de nos encontrarmos perante uma amostra de professores que se caracteriza por afirmar um outro modo de conceber e de exercer a sua profissão.

I Capítulo

A PROFISSÃO DOCENTE COMO OBJECTO DE REFLEXÃO:
PERSPECTIVAS E QUESTÕES

CAPÍTULO I

A PROFISSÃO DOCENTE COMO OBJECTO DE REFLEXÃO: PERSPECTIVAS E QUESTÕES

A reflexão sobre a profissão docente é uma temática que, desde a década de 80, tem vindo a adquirir uma visibilidade e importância crescentes, quer do ponto de vista do debate público que esta problemática suscita, quer do ponto de vista dos trabalhos de investigação que propicia. Basta ler, por exemplo, o artigo publicado na revista nº 2 (Junho de 2003) e os artigos da revista nº 3 (Junho de 2004) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), «Investigar em Educação», para se compreender quer a amplitude do investimento realizado, em termos de trabalhos de pesquisa, no domínio da reflexão sobre a profissão docente, quer a natureza desse mesmo investimento. O primeiro desses artigos, «Tornar-se professor: Estudos portugueses recentes» é da autoria de Manuela Esteves e Ângela Rodrigues e visa sintetizar *"a investigação realizada em Portugal sobre a formação inicial de professores entre 1990 e 2000"* (Esteves & Rodrigues, 2003: 15). O segundo artigo, já inserido na revista nº 3 atrás mencionada, é da autoria de Amélia Lopes e ao intitular-se «O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias do professores: Missão impossível» (Lopes, 2004), revela-nos o seu espaço de reflexão e análise no que à configuração da identidade docente diz respeito. O terceiro artigo é da autoria de Maria de Fátima Chorão Sanches e Manuela Jacinto e foi publicado sob o título: *"Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações"* (Sanches & Jacinto, 2004), encontrando-se subordinado às seguintes palavras-chave: *"pensamento do professor, concepções e práticas, conhecimento profissional, ensino e planeamento, pensamento ético profissional"* (Sanches & Jacinto, 2004: 131).

Esses artigos que, entre outros passíveis de ser referidos¹, visam retratar o estado da investigação, em Portugal, no domínio em causa, permitem evidenciar, então, a pluralidade das temáticas seleccionadas, as perspectivas teóricas em confronto, as metodologias adoptadas ou os resultados a que se acedeu através dos estudos divulgados nos textos acabados de referir. Torna-se possível compreender, por isso e também, como a reflexão sobre a profissão docente é de tal forma diversa que, sob a sua égide, tanto se conceberam diferentes objectos teóricos como se produziram, igualmente, no interior de cada um destes objectos, narrativas capazes de os perspectivar e de os entender de forma distinta, consoante a leitura e o olhar dos investigadores que sobre eles se debruçaram e, de algum modo, os construíram.

Sem pretender elaborar uma categorização exaustiva dos diferentes conjuntos de abordagens cuja temática preferencial tem sido a da profissão docente, sempre diria que é possível identificarmos, numa primeira categoria de obras, aquelas que têm vindo a ser desenvolvidos sob a égide de áreas do saber como a da Psicologia², a da Sociologia³ ou a da História da Educação.

¹ Evoca-se aqui pela sua importância, no domínio em causa, o capítulo da autoria de Teresa Estrela, «Introdução» (Pg. 9 – 18) no livro da qual é a organizadora: ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

² No artigo já referido, da autoria de Amélia Lopes, é possível configurar de forma mais exacta e rigorosa o contributo da Psicologia, partindo-se do modelo de análise que a autora construiu e invocando duas das categorias que através desse modelo nos são reveladas. A primeira dessas categorias que Lopes designa como “categoria psicológico-descritiva” (Lopes, 2004: 63) é, segundo esta investigadora, aquela que “*mais expõe o professor como entidade psicológica*” (Lopes, 2004: 64), já que os estudos que se enquadram neste tipo de categoria se debruçam, preferencialmente, sobre os professores enquanto profissionais a partir de problemáticas como o mal-estar / bem-estar docente, a motivação e o empenhamento profissional ou, finalmente, a satisfação / insatisfação dos professores (Lopes, 2004). A segunda categoria que é denominada, por sua vez, como “categoria psicológico-propositiva” (Lopes, 2004: 63) tem a ver, sobretudo, com a abordagem “*do processo e do resultado concretos, pessoais e longitudinais do viver profissional, enfatizando a pessoa que o professor é (antes, durante e depois de o ser) e as formas de lhe aceder*” (Lopes, 2004: 66) e exprime-se, de acordo com o estudo promovido por A. Lopes, através de três vias: uma, “*ligada ao desenvolvimento profissional (pessoal) em contexto de formação*” (Lopes, 2004: 67); outra, relacionada com o “*estudo dos percursos profissionais, nomeadamente através das histórias de vida*” (Lopes, 2004: 67); e, finalmente, a terceira via “*ligada ao desenvolvimento da carreira, onde assumem especial relevância os estudos informados por Michel Huberman*” (Lopes, 2004: 67).

³ No âmbito da Sociologia poder-se-ão definir como áreas de reflexão privilegiada aquelas que têm a ver com: (i) a reflexão em torno da Escola como contexto de reprodução das desigualdades sociais ou como espaço de agência politicamente democrática; (ii) a identidade sócio-profissional dos professores e as suas culturas profissionais; (iii) a articulação entre as transformações da profissão docente e as transformações ou as tensões sociais e políticas das sociedades contemporâneas e (iv) a crise da função docente e, de forma mais específica e localizada, a proletarianização do ofício ou da profissão de professor.

Numa segunda categoria de trabalhos e de projectos de investigação, torna-se possível inventariar também aquelas obras que se debruçam sobre a profissão docente como uma problemática que se autonomiza face aos distintos campos do saber atrás referidos. Obras estas que beneficiando dos contributos desses campos do saber, se apropriam, selectivamente, de tais contributos como objectos de interpelação da realidade, recriando-os em função do confronto que estabelecem com a mesma. Cria-se, assim, um novo espaço de reflexão, sujeito a referências teóricas e conceptuais próprias que se constrói já não, e apenas, como um espaço de transfertilização disciplinar, mas como um espaço temático que deixou de ficar subordinado a campos particulares de saber para, antes, os transcender no momento em que se entende a profissão docente como um objecto teórico singular. São exemplos paradigmáticos de obras que se enquadram nesta categoria, trabalhos como «Escola, professoras e processos de mudança» (Benavente, 1990); «Ser professor em Portugal» (Cavaco, 1993); «Modos de ser professor» (Brandão, 1999); «As pioneiras da educação – as professoras primárias na viragem do milénio: contextos, percursos e experiências, 1870 – 1933» (Araújo, 2000); «Ser professor: Um ofício em risco de extinção – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI (Cortesão, 2000); «Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores» (Correia & Matos, 2001); «Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes» (Lopes, 2001); «O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar» (González, 2002); «O engrandecimento de uma profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo» (Resende, 2003).

Para além das categorias de trabalhos enunciadas há, igualmente, um património de obras relacionadas com domínios temáticos específicos relacionados com a vida e a acção profissionais dos docentes, dos quais vale a pena a referir aquele que se relaciona com o pensamento e a profissional dos professores ou com a sua formação inicial e contínua.

Assim, através do primeiro domínio, o do pensamento e da acção profissional dos professores, é possível identificar-se todo um conjunto de trabalhos que permitem evidenciar quer as representações que se desenvolvem acerca da educação, em geral, e da educação escolar, em particular, quer a natureza das concepções epistemológicas que os professores perfilham, as concepções de ensino que defendem, as concepções de aluno que mobilizam, bem como a articulação que estabelecem entre esses conjuntos de concepções e as práticas que vão animando, tendo em conta a natureza dos contextos curriculares onde os docentes se movimentam e a sua inserção em contextos organizacionais e institucionais dotados de propriedades singulares. São trabalhos que se debruçam sobre as concepções matriciais que sustentam as práticas de ensino dos professores, tanto ao nível dos processos de planeamento e de regulação pedagógica, como ao nível dos processos de interacção pessoal e didáctica em que os professores se envolvem nas salas de aula, como, ainda, ao nível, das concepções e das práticas de avaliação que estes professores perfilham e tendem a concretizar (Sanches, Jacinto, 2004).

No segundo domínio enunciado, o da formação inicial e contínua de professores, podem identificar-se trabalhos através dos quais se revela, também, como se concebe o processo de construção da profissionalidade docente e, neste âmbito, como se definem os instrumentos, os saberes profissionais e os valores deontológicos que deverão ser partilhados com todos aqueles que, por meio dessa formação, se iniciam na profissão. Neste sentido, é possível encontrar-se uma primeira categoria de trabalhos que tanto dizem respeito às políticas de formação como se constituem produtos de interpelação dos projectos e das práticas de formação (Campos, 1995; Correia, Vaz & Caramelo, 1998; Esteves, 2002; Afonso & Canário, 2002; Campos, 2002; Estrela, M.T., Esteves, M.; Rodrigues, A., 2002; Campos, 2003; Serralheiro, 2005), uma segunda categoria que visa desconstruir os discursos sobre a formação, interpelando os seus acordos tácitos e os seus lugares comuns (Correia, Lopes & Matos, 1999; Matos, 1999; Matos, 2002; Nóvoa, 2002); uma terceira categoria interessada em abordar a supervisão como estratégia de formação (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão, 1996; Formosinho, 2002;

2002^a); uma quarta categoria relacionada com o domínio da reflexão sobre a construção e utilização de instrumentos de gestão da formação (Canário, 1995; Esteves & Rodrigues, 2003), uma quinta categoria que se desenvolve específica e deliberadamente em torno da formação contínua de professores e, especialmente, dos Centros de Formação da Associação de Escolas (Amiguiño & Canário, 1994; Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1990; Silva, 2000) e uma sexta categoria que poderá ser, genericamente, caracterizada como a dos trabalhos que propõe as leituras mais abrangentes dos projectos de formação e entendendo-os com factores promotores de mudança e inovação pedagógica (Estrela & Estrela, 1977; Estrela et al., 1991; Correia, 1989; Amiguiño, 1992; Cró, 1998; Pereira, 2001; Carvalho & Ramoa, 2000).

Para além das seis categorias de obras enunciadas, há que reconhecer, ainda, o contributo dos estudos e das investigações que não assumindo a reflexão sobre a profissão docente como uma das suas preocupações prioritárias, constituem, mesmo assim, contributos cuja pertinência convém, neste domínio, levar em linha de conta, como é o caso dos trabalhos relacionados com: (i) a reflexão sobre o currículo e a gestão curricular; (ii) com a diferenciação pedagógica; (iii) com as intervenções de carácter didáctico; (iv) com a inovação educacional; (v) com o domínio das políticas educativas; (vi) com o domínio da administração e gestão das escolas e, finalmente, (vii) com o domínio da avaliação institucional e do desempenho dos professores.

As obras oriundas do campo da reflexão e da gestão curricular assumem alguma importância no âmbito da abordagem relativa à profissão docente porque através delas se afirma uma leitura da profissionalidade dos professores que expressa uma concepção proactiva dessa profissionalidade, no momento em que se defende a possibilidade de participação dos professores no processo de tomada de decisões educativas e, igualmente, na assunção de responsabilidades inerentes ao desenvolvimento desse mesmo processo. É, pois, a partir deste campo de reflexão curricular, balizado pelas abordagens dos autores invocados, que, de algum modo, se constrói um processo de reflexão sobre o estatuto e a actividade docentes que tende a contribuir para desenvolver uma perspectiva proactiva sobre a profissão. Uma

perspectiva que, devendo ser objecto de problematização, de reflexão e de debate, não pode ser negligenciada pelo modo como afecta a configuração das expectativas e dos objectivos inerentes ao papel a assumir pelos professores. Em Portugal, e por força quer do projecto da gestão flexível do currículo quer do processo de reorganização curricular do Ensino Básico, esta perspectiva adquiriu algum impacto nos discursos que outros produzem sobre os professores, enquanto profissionais, como nos discursos que estes produzem acerca de si próprios. Obras como «Gestão flexível do currículo» (Diogo & Vilar, 1998); «Competências essenciais no Ensino Básico» (Pinto, Félix & Cunha, 2001); «A reorganização curricular do Ensino Básico» (Freitas, Leite, Morgado & Valente, 2001); «Para uma escola curricularmente inteligente» (Leite, 2003) ou «Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores» (Roldão, 2003), são exemplos de textos que se situam neste campo de reflexão que afecta, de forma inequívoca, o debate sobre a profissão docente.

Relacionados, ainda, com esta visão proactiva da função dos professores e contribuindo, igualmente, para a sua consolidação como perspectiva estruturante subjacente a uma abordagem específica da profissão docente, temos, também, de considerar o contributo da reflexão que se tem vindo a produzir em torno da problemática da diferenciação pedagógica, quer seja por via dos textos que visam legitimar as intervenções educativas de carácter democrático quer seja por via dos textos relacionados com as intervenções dirigidas a crianças que revelem dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas específicas. No primeiro caso, é possível identificarmos obras como «A diferenciação pedagógica» (Graves-Resende & Soares, 2002); «Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula» (Pinto, 2001); «Liderar projectos de diferenciação pedagógica» (Tomlinson & Allan, 2002), bem como textos diversos publicados em revistas da especialidade, dos quais o texto «A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico» (Niza, 1998⁴) é um dos exemplos

⁴ Este tipo de textos constitui uma marca de referência de muitos dos textos que têm vindo a ser publicados na Revista Escola Moderna do Movimento da Escola Moderna (MEM), movimento este que se caracteriza pela construção de um modelo pedagógico que valoriza a escola e as práticas educativas democráticas como condição necessária à afirmação de uma educação escolar mais significativa, culturalmente mais pertinente e socialmente mais inclusiva.

paradigmático a reter. No segundo caso, é possível encontrarmos mais publicações sobre a problemática em questão, podendo seleccionar-se, entre outras obras possíveis, obras como: «Dificuldades de aprendizagem (Cruz, 2001); «Educação e diferença» (Rodrigues, 2001); «Os três P: Precoce, progressivo e positivo» (Rigolet, 2002); «Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares» (Correia, 2003); «Perspectivas sobre a inclusão» (Rodrigues, 2003); «Educação Especial e Inclusão» (Correia, 2004) ou «Inclusão e necessidades educativas especiais» (Correia, 2005). Trata-se de contributos que tendem a influenciar o modo de perceber o papel e as responsabilidades educativas dos professores, bem como as suas possibilidades de intervenção enquanto docentes na sala de aula que têm algum impacto no âmbito da reconfiguração da profissão docente e na redefinição do trabalho dos professores.

Para além dos discursos que se desenvolvem no campo do que genericamente podemos designar por campo da reflexão curricular, há um outro conjunto de textos que, não constituindo dispositivos de reflexão sobre a profissão docente influenciam e, por vezes acabam por interferir no âmbito desse tipo de reflexão. São obras que podemos caracterizar como pertencentes ao domínio das didácticas, no sentido em que são obras que divulgam e propõem dispositivos de operacionalização e intervenção educativas relacionados com propostas e projectos de inovação pedagógica. São obras de carácter diverso relacionadas, por exemplo, com o domínio das novas áreas curriculares não-disciplinares (Cosme & Trindade, 2001; Cosme & Trindade, 2002; Nogueira & Silva, 2001; Pereira & Freitas, 2001); da produção de documentos curriculares relacionados com a gestão flexível do currículo (Leite, Gomes & Fernandes, 2001); da problemática da avaliação dos alunos (Vilar, 1992; Vilar, 1993; Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaíz, 1993; Cardinet, 1993; Lemos, 1993; Cortesão, 1993; Hadji, 1994; Pacheco, 1994; Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho & João, 1995; Figari, 1996; Afonso, 1999; Cunha, 2001; Leite & Fernandes, 2002; Méndez, 2002; Estrela, 2003; Guerra, 2003; Guerra, 2004)⁵ ou o das propostas relativas à transformação das

⁵ Nem todas as obras citadas são equivalentes do ponto de vista dos objectivos que as norteiam. Há livros como «Avaliar: Que referencial?» (Figari, 1996); «Educação Básica, democracia e cidadania: Dilemas e perspectivas» (Afonso, 2000); «Avaliações em educação: Novas perspectivas» (Estrela, 2003) ou «A

práticas educativas dos professores (Abrantes, 1984; Alonso et al., 1994; Leitão, e al., 1993; Leitão e al., 1993^a; Pinto, 2001; Cosme & Trindade, 2003; Trindade, 2002; Freitas & Freitas, 2002; Amado & Freire, 2002; Peixoto & Oliveira, 2003).

No âmbito desta categoria de textos não é possível ignorar, igualmente, o contributo do então designado Instituto de Inovação Educacional (IIE), enquanto instituição responsável pela publicação de uma bibliografia extensa e diversa no domínio em causa, da qual podemos destacar obras como «Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada» (Abreu e al., 1990); «Jogar na bolsa com uma folha de cálculo» (Amorim, 1996); «Experiências inovadoras no ensino: Parcerias educativas» (Vieira & Sá, 1998); os dois volumes referenciados por «Experiências inovadoras no ensino: Inovação Pedagógica» (Moreira e al., 1998; Franco e al., 1999); «Jogos de escrita» (Barbeiro, 1999); «Apontamentos de um aprendiz de professor» (Romeiro, 2002); «Contar um conto, acrescentar um ponto: Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância» (Leite & Rodrigues, 2000); «A literatura para a infância e os jogos de cooperação numa educação para a cidadania» (Leite & Rodrigues, 2001) ou «Expressão e educação dramática: Guia pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico» (Aguilar, 2001). Esta lista bibliográfica, que constitui, apenas, uma pequena parte de um património pedagógico incontornável no panorama educativo português, é uma das expressões, mais significativas de um contributo para a reflexão sobre a profissão e o exercício da actividade docente que acontece por via da difusão de obras relacionadas com o processo de operacionalização de projectos de intervenção educativa inovadores no seio das nossas escolas. Uma via que contribui, certamente, para configurar os campos conceptual e praxeológico em função dos quais, hoje, se pensa e concebe quer a identidade profissional dos professores quer, concomitantemente os desafios,

avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos» (Hadji, 1994) que mais do que propor modalidades através das quais se visa operacionalizar processos de avaliação, reflectem, antes, sobre os fundamentos e os sentidos subjacentes à produção desses processos. O livro, por exemplo, de Almerindo Janela Afonso (Afonso, 1999) surge na sequência da sua tese de doutoramento, a qual esteve na origem, por sua vez, da obra intitulada: «Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal: 1985 – 1995 (Afonso, 1999).

os dilemas e as exigências que, neste âmbito, se lhes colocam quer, ainda, o trabalho docente.

Para além dos domínios identificados, não se pode ignorar a reflexão que tem vindo a ser produzida num domínio que, genericamente, poderá ser identificado como o domínio das políticas educativas, cujo contributo para a discussão e a configuração do exercício da profissão docente é algo que se terá de valorizar. Neste âmbito, há obras onde há abordagens directas da vida profissional dos professores, como é o caso, por exemplo, do livro «Avenidas de liberdade» (Azevedo, 1994), até obras que, não enfrentando directamente a problemática da actividade e da função docente, acabam por balizar o espaço mais amplo do debate sobre esta actividade e esta função. Encontram-se, neste caso e numa primeira categoria de textos que abordam dimensões mais amplas de política educativa, obras como «Educação Básica: Reflexões e propostas» (Pires, 1994); «Questões de Política Educativa» (Campos, 1988); «A Escola na transição pós-moderna» (Magalhães, 1998); «Crises e dilemas do Ensino Secundário: Em busca de um novo paradigma» (Matias Alves, 1999^a); «Políticas culturais e educação» (Apple, 1999); «As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos» (Correia, 2000); «Escola e exclusão social» (Canário, Alves & Rolo, 2001); «O século da escola: Entre a utopia e a burocracia» (Ambrósio, Terrén, Hameline & Barroso, 2001); «Políticas educativas: O neoliberalismo em educação» (Pacheco, 2001); «Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação» (Teodoro, 2003); «Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional» (Estevão, 2002); «Por uma Política de Ideias em Educação» (Silva, 2002); «Da inquietação à quietude: O caso do PIPSE» (Pires, 2002); «O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI» (Azevedo, 2001); «Escola pública: Regulação, desregulação, privatização» (Barroso, 2003); «A privatização da educação» (Levin & Belfield, 2002) ou «Educação, justiça e autonomia: Os lugares comuns da escola e o bem educativo» (Estevão, 2004).

Num outro domínio específico, relacionado ainda com a reflexão sobre a profissão docente, é possível identificar-se o conjunto de obras que enfrenta

questões mais específicas e localizadas como, por exemplo, a problemática da organização, gestão e administração das escolas, sendo possível identificar, correlacionada com a categoria de textos anterior, uma categoria de textos que se debruça sobre a articulação entre as escolas e as comunidades envolventes. Para além destas categorias, identificam-se também aquelas obras publicadas, em Portugal, que se enquadram na problemática da avaliação institucional das escolas e, neste âmbito ainda, no domínio da avaliação do desempenho dos professores. Como exemplos de obras relacionadas com a problemática citada em primeiro lugar é possível referenciar-se livros como «Inovação e projecto educativo de escola» (Canário, 1992); «Organização, gestão e projecto educativo das escolas» (Matias Alves, 1993); «Projecto educativo» (Carvalho & Diogo, 1994); «A Escola e as autonomias» (Sarmiento, 1996); «Regulamento interno e construção da autonomia das escolas» (Diogo, 1998); «Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança» (Carvalho, Matias Alves & Sarmiento, 1999); «A escola e as lógicas da acção» (Matias Alves, 1999); «Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar» (Guerra, 2002); «Que fazer com os contratos de autonomia» (Afonso, Ramos, Roque & Matias Alves, 1999); «A (des)construção da autonomia curricular (Morgado, 2000) e «Cartas aos directores de escolas» (Azevedo, 2003). São obras que se caracterizam pela sua dimensão reflexivo-instrumental e que se constroem tendo por referência outros contributos que se afirmam pelo seu maior fôlego teórico, como é o caso de, entre outros, «A escola como organização e a participação na organização escolar» (Lima, 1992); «Construindo modelos de gestão escolar» (Lima, 1999); «O estudo da Escola» (Barroso e al., 1996); «Políticas educativas e organização escolar» (Barroso, J., 2005); «Políticas educativas e autonomia das escolas» (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000); «A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária» (Sarmiento, 1994); «Autonomia da Escola» (Sarmiento, 1999); «Lógicas de acção nas escolas» (Sarmiento, 2000); «Autonomia: Gestão e avaliação das escolas» (Lafond, Ortega, Marieau, Shovsgaard, Formosinho & Machado, 1998) ou «A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola» (Macedo, 2000).

Quanto às obras onde se aborda a articulação entre as escolas e as comunidades que as envolvem é possível identificarem-se «Uma escola em mudança com a comunidade: «Projecto ECO, 1986 – 1992 – Experiências e reflexões» (D'Épiney & Canário, 1994); «A escola e comunidade local (Alves et al., 1997); «A parceria pais na construção de uma escola do 1º Ciclo: Estudo de caso» (Canário, Alves & Rolo, 1997); «Pais e professores: Um desafio à cooperação» (Lima, 2002) e «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da acção educativa» (Bettencourt, 2000). Das obras relacionadas com a avaliação institucional e a avaliação do desempenho dos professores podem ser identificados, entre outros, os seguintes livros: «Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi (Curado, 2000); «Avaliação das escolas: Consensos e divergências» (Azevedo, 2002); «A escola que aprende» (Guerra, 2000); «Eficácia e qualidade na escola» (Venâncio & Otero, 2003), «Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar» (Alaíz, 2004); «Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas» (Guerra, 2003); «Melhorar a eficácia das escolas» (Scheerens, 2003); «Avaliação da qualidade das escolas» (Díaz, 2003) ou «No silêncio somos todos iguais» (Justino, 2005).

Por fim, refiram-se, então, aquelas obras sobre a vida e os percursos profissionais dos professores que nos últimos anos têm vindo a ser objecto de maior divulgação no mercado livreiro, as quais se localizam num espaço situado algures entre o domínio da literatura de ficção e o das narrativas profissionais⁶ (Parada, Ferreira, Alves, Palma, Sarabando & Nunes, 1993; Souta, 1995; Matias Alves, 1998; Nogueira, 1998; Afonso, 1998; Dias, 1999; Revol, 2000; Jorge, 2001; Pacheco, 2001; Pacheco, 2003; Nunes, 2003; Trindade & Cosme, 2003, Barros, 2004)⁷. São obras que tendem a ser construídas através de uma escrita de carácter auto-biográfico, em função das quais se torna possível apreender alguns dos dilemas, das vicissitudes, das expectativas e dos sentidos

⁶ As obras que enquadro nesta categoria de discursos caracterizam-se como obras da autoria de professores que, através deste tipo de escrita, encontram uma via de reflexão sobre a profissão docente. É, de algum modo, a expressão de uma postura que encontra as suas raízes nalgumas das obras e dos textos da autoria de Irene Lisboa (Nóvoa, 2003) ou, entre outros e por exemplo, em livros tão significativos como «O relógio parado» de Lília da Fonseca (Fonseca, 1961) e o «O Diário» de Sebastião da Gama (Gama, 2003).

⁷ Do conjunto de obras referenciado, refiro-me, neste caso, a algumas daquelas que são publicadas, apenas, por editoras portuguesas.

da profissão docente nas escolas do mundo contemporâneo. Num domínio contíguo a este que acabei de descrever, pode ser também identificado um conjunto de obras que, subordinando-se a um registo mais próximo do ensaio do que das narrativas e das biografias ficcionadas, não deixa de situar-se num campo de preocupações e de propósitos de alguma forma idênticos. É o caso, por exemplo, de alguns dos livros que Rubem Alves tem vindo a publicar nas Edições ASA (Alves, 2001; 2002; 2003) ou de obras como «Ser professor/a num contexto de reforma» (Leite, Terrasêca, 1995), «O professor planificador» (Vilar, 1999) ou «O primeiro de todos os ofícios» (Matias Alves, 2000).

Em suma, é no seio deste campo de investigação tão vasto, plural e até contraditório, cujo denominador comum é a profissão docente, que se situa, afinal, o estudo que pretendo desenvolver. Um estudo que, no seio deste campo, não deixa de estabelecer vínculos e rupturas com os projectos que aí se filiam, em função dos quais se define e configura.

Pode afirmar-se, então, que o trabalho de pesquisa que tenciono realizar deverá ser compreendido tanto em função da partilha de um conjunto de intenções e preocupações como da recusa de leituras e abordagens que se têm vindo a produzir acerca da profissão docente.

Começando por se identificar tais intenções e preocupações, importa reconhecer, então, que, de um modo geral, o meu objecto de estudo poderá ser definido, de forma genérica, em função da necessidade e do interesse em repensar os sentidos da actividade e da profissão docente no mundo e nas escolas contemporâneas, de forma a discutir as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho dos professores, propósito este que me conduziu a sustentar um debate orientado, a partir do seguinte conjunto de questões estruturantes:

- É possível que os professores, apesar dos constrangimentos de natureza diversa a que estão sujeitos, possam encontrar outros sentidos para a actividade docente que protagonizam ou, inevitavelmente, estarão condenados a fazer mal o seu trabalho?

- Deverão os professores ser obrigados a viver uma relação deficitária face às exigências e aos desafios com os quais se confrontam na sua vida profissional?
- Até que ponto estarão os professores condenados a obter uma satisfação precária ou a não obter satisfação pelo trabalho que realizam?

Não são questões que surjam de forma aleatória, decorrem do confronto com a realidade vivida pelos professores e exprimem o propósito de abordar os sentidos do trabalho docente no seio das salas de aula e das escolas do mundo contemporâneo. Identificadas essas questões, pode afirmar-se, então, que poderemos atribuir-lhes o estatuto de questões referenciais do projecto de investigação que perspectivarei e que pretendo desenvolver através desta tese. Questões estas que, assim, poderão ser entendidas quer como pontos de ancoragem da reflexão sobre o trabalho e a profissão docente quer como objectos de interpelação, em função da qual o meu trabalho pode adquirir, também e por esta via, singularidade, pertinência e sentido.

Sendo estas questões suficientemente importantes para compreender o objecto de estudo que justifica este trabalho, interessa reconhecer, por outro lado, que as mesmas não permitem, só por si, compreender a sua especificidade no âmbito do campo de reflexão atrás configurado. Tal especificidade, definidas que foram as intenções matriciais da reflexão e da pesquisa, não poderá ser dissociada, igualmente, do conjunto de obras e reflexões sobre a profissão docente que, devido aos seus compromissos epistemológicos, conceptuais e metodológicos, conduzem a que me distancie das mesmas. Dito de outro modo, a definição daquilo que pretendo realizar, já atrás anunciada, deverá ser compreendida não só em função da afirmação dos vínculos estabelecidos com aqueles projectos que no campo da reflexão sobre a profissão docente poderão justificar este estudo, como também em função da recusa de projectos e de percursos de investigação cujas

orientações colidem com os pressupostos e os compromissos que sustentam um tal estudo.

Enquanto a afirmação dos vínculos emergirá necessariamente e adquirirá visibilidade no segundo capítulo desta obra, dedicado à reflexão sobre a redefinição do trabalho docente, a recusa dos projectos de investigação dos quais me distancio será explicada e justificada, agora, neste mesmo capítulo, visto tratar-se de uma condição que permite clarificar o ponto de observação e análise onde me situo. Sabendo-se que recuso todas as reflexões que tendem a abordar a profissão docente a partir de categorias de análise que não têm em conta, como factor de primeira grandeza, as propriedades singulares do trabalho dos professores, sabendo que recuso todas as reflexões que possam conduzir a leituras deterministas da acção profissional docente, sabendo que recuso circunscrever a reflexão sobre a profissão docente aos estudos produzidos através da mobilização de grandes amostras, pode começar-se, então, a compreender melhor ao que venho e o que pretendo.

É, assim, que se justifica que principie este trabalho a avaliar o impacto, as limitações e os equívocos dos estudos de teor psicologizante sobre o mal-estar docente. É, igualmente, em função dos pressupostos atrás enunciados que analisarei as leituras sobre a profissão docente propostas quer por Huberman quer por aqueles que se têm vindo a debruçar sobre a temática da proletarianização dos professores, de forma a discutir quais as possibilidades, de facto, dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade. São, finalmente, aqueles pressupostos que justificam a abordagem quer do estudo liderado por Braga da Cruz em função do qual se visa caracterizar a situação profissional dos professores na década de 80 (Cruz, 1989) quer do estudo liderado por Rui Mota-Cardoso através do qual se pretende configurar as perturbações decorrentes do exercício da docência (Mota-Cardoso, 2002). Trata-se de uma decisão que decorre da valorização desses conjuntos de obras de reflexão e de projectos de pesquisa tanto pela importância teórica e pelo peso que assumem na reflexão sobre a profissão docente, como, pelo facto, de nos permitirem enfrentar algumas das questões

estratégicas e das vulnerabilidades que afectam a reflexão acerca dos sentidos da acção profissional dos professores nas escolas contemporâneas e que serão tidas em conta nas decisões que permitem estruturar o estudo através do qual se corporiza esta tese.

Pode afirmar-se, em suma, que se começa por abordar, neste capítulo, os conjuntos de leituras enunciados para através do exercício de interpretação e explicitação das suas potencialidades, das suas contradições e dos seus equívocos começar por balizar o campo e o sentido da reflexão sobre a profissão docente, condição que julgo ser necessário cumprir para poder justificar e enfrentar as questões atrás enunciadas em função das quais, relembro, me propus repensar os sentidos da actividade docente no mundo e nas escolas contemporâneas.

A problemática do mal-estar docente como defonador da reflexão sobre o ofício de professor

Os estudos que se têm vindo a debruçar sobre o mal-estar dos professores constituem uma das vias através da qual se revela um dos contributos mais interessantes, e incontornáveis, quer para a reflexão acerca dos desafios pessoais e profissionais que se colocam, hoje, aos professores na escola, quer, por isso mesmo, para a reflexão acerca da própria configuração do trabalho e da profissão docente.

Trata-se de estudos que, conceptualmente, se caracterizam por entenderem a dimensão psicológica do fenómeno em análise como a dimensão a privilegiar na abordagem do mesmo (Lopes, 2001^a), sendo, por isso, em função da dimensão psicológica do mal-estar docente que tais estudos tendem a caracterizar esta problemática, bem como as suas componentes estruturantes, a explicar a sua génese e desenvolvimento e, ainda, a definir os diferentes tipos de modalidades de intervenção que se propõem activar. São estudos que, reconheça-se, tiveram o mérito de conferir

visibilidade quer às "condições sócio-laborais em que se exerce a docência" (Esteve, 1992: 29), quer às dificuldades sentidas pelos professores em assumir o exercício da sua profissão tendo em conta essas condições e o conjunto de expectativas educativas, sociais e culturais que, hoje, a sua tarefa suscita num mundo sujeito a outras dinâmicas civilizacionais e em escolas caracterizadas, quer por outras preocupações educacionais, quer pela assunção de funções até certo ponto inéditas, porque mais amplas e exigentes, que dificultam o estabelecimento de consensos suficientemente sólidos sobre o papel e o estatuto a atribuir aos professores.

Não sendo estudos homogêneos, do ponto de vista dos conceitos que mobilizam, o que é explicado por Amélia Lopes como uma consequência da diversidade das perspectivas que correspondem "*a diferentes abordagens no domínio da psicologia*" (Lopes, 2001^a: 9), tendem, por isso mesmo, a configurar o mal-estar docente⁸ (Esteve, 1992) a partir de leituras que revelam olhares distintos, quer quanto à dinâmica que cataliza esse mal-estar, quer quanto às respostas a activar para lidar com ele.

De um modo geral não está em causa o investimento que permite revelar, como fonte do mal-estar docente, a distância incomensurável que, por vezes, se estabelece entre o ideal que inspira as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que esses mesmos professores são capazes de assumir e de implementar (Esteve, 1992). Não está em causa, também, reconhecer que, ao contrário de muitos outros grupos profissionais, no caso dos professores se pode confundir o fracasso profissional com o fracasso pessoal (Lopes, 2001^a) ou, que o facto da prática docente, nas escolas e no mundo contemporâneos conduzir inevitavelmente os docentes a estabelecer relações de maior proximidade com os seus alunos ou, pelo menos, a não poder evitar tais relações, constitui, só por si, um factor que contribui para que a função docente seja, hoje, uma função mais desgastante e exigente. Não está em causa, ainda, identificar como condição de um tal desgaste e de

⁸ Esteve considera que o termo mal-estar docente é a expressão "*mais inclusiva das utilizadas na bibliografia actual para descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência*" (Esteve, 1992: 31).

uma tal exigência quer o impacto das solicitações contraditórias a que um professor, actualmente, se encontra sujeito (Esteve, 1992), quer os desafios decorrentes do "progresso contínuo do saber" (Esteve, 1992: 43). Não está em causa, igualmente, ter em conta que "o conflito de papel e a ambiguidade de papel são duas das situações que melhor explicam o «stress» dos professores" (Lopes, 2001^a: 17)⁹. Não está em causa, também, reconhecer que o ciclo de «stress» se configura em função de três fases – alarme, resistência e exaustão – que correspondem tanto a momentos crescentes de mal-estar e de sofrimento pessoal e profissional dos professores como obrigam a intervenções de carácter distinto no sentido de prevenir ou de remediar esse mesmo mal-estar e esse mesmo sofrimento.

O que está em causa não tem a ver, portanto, nem com o esforço de clarificação teórica que permita compreender como as configurações acerca do mal-estar na docência dependem, sobretudo, das opções de carácter conceptual que conduzem a leituras e interpretações diferentes relativamente a esse fenómeno educativo, tal como A. Lopes (2001^a) o demonstra, nem com a necessidade de se clarificarem conceitos que permitam distinguir as situações de «stress», de «distress» e de «eustress» (Esteve, 1992; Jesus, 2002)¹⁰. O que está em causa não tem a ver, enfim, com a necessidade e a importância de possuímos um olhar sistematizado acerca dos indicadores do mal-estar docente, investimento que Esteve promoveu, socorrendo-se de Blase (Esteve, 1992), e em função do qual pôde distinguir os "factores de primeira ordem, os que incidem directamente sobre a acção do professor na sua aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas" (Esteve, 1992: 33) e "os factores de segunda ordem, os que

⁹ Segundo Amélia Lopes (2001), o conflito deste papel surge quando as expectativas relativamente ao papel assumido pelos professores são incompatíveis com o estatuto que se lhes atribui, enquanto a ambiguidade de papel se refere "à falta de clareza dos comportamentos esperados ou prescritos" (Lopes, 2001^a: 17).

¹⁰ Saul Neves de Jesus (2002) considera que não é o «stress» que constitui um fenómeno preocupante, mas o facto deste se transformar em mal-estar, por força das exigências mais intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis e da incapacidade dos professores para lidar com tais exigências. Quando um professor "otimiza o seu funcionamento adaptativo" (Jesus, 2002: 25) trata-se de uma situação de «eustress» que tenderá a contribuir para que, no futuro, seja maior a probabilidade do professor lidar com situações equivalentes. "No entanto – escreve S. Jesus – se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de «distress» que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra" (Jesus, 2002: 25).

respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência" (Esteve, 1992: 33).

O que está em causa, então, passa por saber se as abordagens em função das quais se configura o mal-estar docente permitem aprofundar ou contribuem, antes, para iludir e impedir o debate acerca do modo como o modelo, de educação escolar e as modalidades em função das quais se configura a intervenção dos professores se articulam, ou não, e até que ponto são decisivos para explicar o sofrimento pessoal e profissional dos professores. O que está em causa também, e ainda relacionado com a questão anterior, é saber como as práticas docentes dos professores e as representações do foro cultural, epistemológico e pedagógico que lhe estão subjacentes contribuem para incentivar ou para inibir o mal-estar dos professores enquanto docentes.

É para reflectir sobre as questões enunciadas que importa analisar os projectos de intervenção que visam prevenir, remediar ou minimizar o mal-estar docente que J. M. Esteve (1992) e S. N. de Jesus (2002) elaboraram e nos propõem.

O trabalho de J. M. Esteve (1992) é um dos trabalhos mais emblemáticos no domínio da abordagem do mal-estar docente não só devido ao seu pioneirismo como, igualmente, devido à influência que exerceu na elaboração de outros projectos, posteriormente desenvolvidos. Nesse trabalho, Esteve começa por considerar que *"uma vez estudada a presença e os mecanismos de produção do mal-estar docente, estaremos porventura em condições de articular soluções coerentes que evitem o aumento, constatado nos últimos anos, das repercussões negativas do exercício da docência sobre a personalidade dos professores"* (Esteve, 1992: 133). Partindo desta intenção inicial, Esteve estrutura o seu programa em duas componentes fundamentais, uma que ele designa por *"abordagem preventiva"* (Esteve, 1992: 133) que passa por desenvolver intervenções no âmbito do período de formação inicial dos professores e outra que se define em função da necessidade de *"articular estruturas de apoio ao professorado em exercício"* (Esteve, 1992: 134) que possam apoiar quer *"aqueles professores que ainda não lograram uma via de*

actuação prática suficientemente coerente a evitar flutuações e contradições no seu estilo docente" (Esteve, 1992: 134), quer os outros "que, reconhecendo a sua falta de recursos para dominarem as situações de ensino, recorreram à inibição e à rotina como meios para atenuar a sua implicação pessoal face a problemas que lhe escapam" (Esteve, 1992: 134).

Em suma, para Esteve, as estratégias a desenvolver para evitar o mal-estar docente constroem-se, desde logo, ao nível da formação inicial dos professores através da "selecção inicial do professorado" (Esteve, 1992: 135), da "substituição dos enfoques normativos por enfoques descritivos" (Esteve, 1992: 140) e da "adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino" (Esteve, 1992: 144). Pretende-se, de acordo com a leitura proposta por Esteve (1992), "afrontar os principais problemas práticos que preocupam os professores debutantes" (Esteve, 1992: 147), os quais são definidos por Esteve como aqueles que se passam a expor: (i) a "identificação de si mesmo por parte do professor" (Esteve, 1992: 147); (ii) os "problemas derivados da organização do trabalho na aula: problemas disciplinares" (Esteve, 1992: 149) e (iii) os "problemas derivados das actividades de ensino e aprendizagem" (Esteve, 1992: 155). Num segundo momento, Esteve refere-se às "estratégias para evitar o mal-estar docente no processo de formação permanente dos professores" (Esteve, 1992: 158), afirmando o papel central que a comunicação assume neste âmbito, no momento em que permite "a partilha dos seus problemas para que eles não se acumulem, exprimindo as suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos com os seus colegas e com os outros agentes da comunidade escolar" (Esteve, 1992: 159). É que "o isolamento conduz à acumulação de problemas não-resolvidos e favorece o aparecimento de dois dos obstáculos mais importantes para a auto-realização do professor: a inibição e a rotina" (Esteve, 1992: 160).

É a natureza da reflexão e os pressupostos que sustentam a proposta produzida por Esteve relativa às estratégias em função das quais se pretende evitar o mal-estar docente, mais do que a proposta em si, que importa debater. Ou seja, não é tanto a decisão de proceder à selecção de

candidatos ao magistério, a proposta de substituir os enfoques normativos pelos enfoques descritivos na formação inicial de professores ou a necessidade de adequar os conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino que constituem as opções de Esteve que interessa discutir neste momento. Aquilo que importa desde já equacionar são as razões que justificam essas mesmas propostas. Do mesmo modo que não está em causa aceitar a importância dos professores participarem em redes de comunicação que incluam outros professores na partilha de problemas e soluções que poderão ser comuns. Neste caso, o que interessa discutir, também, é se basta congregar, apenas, professores dispostos a funcionar em grupos de auto-formação para que o seu eventual mal-estar se desvaneça.

É que, no contributo de Esteve, há que esclarecer o tipo de articulação que se estabelece entre a dimensão pedagógico-cultural e a dimensão relacional da função docente. Embora Esteve afirme que a *"auto-realização do professor supõe, necessariamente, inovação educativa"* (Esteve, 1992: 160), importa caracterizar o que Esteve entende por inovação educativa, para se compreender qual é o estatuto que o investigador atribui à dimensão pedagógico-relacional. Partindo-se do que Esteve afirma relativamente à possibilidade de auto-realização dos professores através do trabalho docente e recorrendo aos indicadores que Vonk propõe e que Esteve invoca, para afirmar essa possibilidade no *"plano da actuação na aula"* (Esteve, 1992: 159) pode enfrentar-se, então, o desafio acabado de enunciar. Tais indicadores que são os que em seguida se enunciam: *"1. confiança em que tenha escolhido a ocupação adequada; 2. familiaridade com o conteúdo das matérias; 3. captação da estrutura (dinâmica) da maior parte dos grupos; 4. compreensão de que grupos diferentes devem ser tratados de forma diferente; 5. capacidade para apreciar as reacções dos alunos"* colocam-nos perante, pelo menos, uma questão sobre a qual importa reflectir. Basta uma interacção adequada com o grupo-turma e uma relação de familiaridade com os conteúdos das matérias para que qualquer professor tenha possibilidade de se auto-realizar como profissional? Tendo em conta outras afirmações de Esteve, importa saber, igualmente, se a reivindicação da necessidade dos professores promoverem acções de inovação educativa

pode ser circunscrita, por exemplo e como Esteve o faz, apenas, à recusa da actividade docente se converter num *"recitativo que o professor entoa, sem mudar uma vírgula, ano após ano"* (Esteve, 1992: 160), a partir dos *"mesmos conteúdos aprendidos na sua formação inicial, com base em apontamentos, cada vez mais amarelecidos e gastos"* (Esteve, 1992: 160).

Perante tais testemunhos, o problema que se parece colocar a Esteve, neste âmbito, tem a ver com o facto deste tender a subordinar a inovação pedagógica à disponibilidade e inventividade docentes, como se aquela primeira propriedade se esgotasse nestas duas variáveis. Neste sentido, e como anteriormente já se havia verificado, explica-se, assim e em parte, porque é que também na reflexão de Esteve a dimensão relacional parece fagocitar a dimensão pedagógico-cultural. Esta, ou é abordada numa perspectiva excessivamente voluntarista, ou é referida, como uma dimensão reflexivamente mais cuidada, caso se esteja a abordar a relação dos professores com crianças problemáticas. É o caso, por exemplo, da abordagem que Esteve produz, invocando mais uma vez o contributo de Vonk, relativamente à identificação daqueles que seriam os problemas típicos dos professores principiantes face ao processo de ensino-aprendizagem, enquanto paradigma dos problemas que neste âmbito poderiam explicar o mal-estar docente. Seriam estas, então, as dificuldades dos professores principiantes (Esteve, 1992: 155-156):

- *dificuldades em adaptar os conteúdos de ensino a alunos com níveis diferentes e uma motivação e capacidade de abstracção heterogéneas;*
- *dificuldades em flexibilizar o ensino utilizando metodologias e recursos complementares;*
- *dificuldades em identificar os objectivos adequados à idade e ao nível escolar dos alunos, abandonando os textos e o discurso académico até conseguirem uma reordenação dos conteúdos e materiais de ensino hierarquizada em função dos critérios de aprendizagem dos alunos;*
- *dificuldades em integrar elementos de motivação pertencentes ao âmbito e dos interesses reais dos seus alunos;*

- dificuldades em atender às peculiaridades específicas de alunos problemáticos quanto às suas condutas ou quanto à aprendizagem, sem descuidarem o ritmo e evolução normais do grupo;
- dificuldade em organizar de forma produtiva o seu próprio trabalho como professores sem acumularem esforços desnecessários, ou a um ritmo de actividade esgotante e em si mesmo ansiógeno;
- dificuldades em contactar com os pais dos alunos e com os próprios colegas, em parte por falta de confiança em si mesmos, em parte pela dificuldade em reconhecer que têm problemas no ensino, o que implicaria aceitar, assim, publicamente, limitações pouco consentâneas com o ideal normativo do professor, que interiorizaram durante o período de formação inicial. O processo ego-defensivo leva a não falar das fontes de tensão que impliquem falhas ou deficiências pessoais (...).

Como se verifica, este excerto do texto de Esteve que se afirma, aliás, como a afirmação mais ambiciosa do autor acerca da dimensão pedagógico-relacional da acção profissional dos professores é, para além de um investimento isolado, um investimento que, tal como já o havia afirmado, se define em torno de um tipo de relação pedagógica algo circunscrita, a qual é abordada, neste caso e apenas, do ponto de vista da relação que se estabelece entre os docentes e as crianças problemáticas com os quais estes possam trabalhar. Sendo esta relação de natureza específica uma fonte provável de mal-estar docente não se pode abordar, apesar disso, a dimensão pedagógico-relacional da acção profissional dos professores e o modo como esta poderá perturbar tal acção em função, apenas, da especificidade de um campo relacional tão específico. É que a acreditar no estudo que Rui Mota-Cardoso (2002) coordenou sobre o «stress» profissional dos professores portugueses, os "problemas relacionados com a disciplina (...) posicionam-se em sexto lugar de poder discriminante, imediatamente a seguir à pressão do tempo (...) e à segurança profissional" (Cardoso e al., 2002: 103), depois dos "itens relacionados com o estatuto profissional, a constante mudança da legislação e as relações com os órgãos da tutela, pais e encarregados de educação" (Cardoso e al., 2002: 103) que constituem as fontes de «stress» mais importantes percebidas pelos professores portugueses. Isto significa, então, que a dimensão pedagógico-cultural terá que ser abordada de forma mais ampla e precisa, de forma a compreender-se o seu

papel na configuração do mal-estar docente e, assim, compreender-se, igualmente, até que ponto esse mal-estar não terá que começar a ser discutido em função de um ofício, o do professor, que continua refém dos parâmetros e das idiossincrasias várias de um modelo de educação escolar que contribui, no seu todo, para a falta de significado pedagógico que os professores atribuem à acção docente que protagonizam.

A preponderância da dimensão relacional, como objecto de reflexão acerca do mal-estar docente, relativamente à dimensão pedagógico-cultural não poderá ser explicada, reafirmo-o, devido apenas ao voluntarismo e à especificidade do universo sobre o qual as leituras relativas ao mal-estar docente se debruçam. A natureza e a qualidade do olhar que se desenvolve acerca desse mesmo mal-estar docente, construído a partir do facto de se privilegiar a dimensão psicológica na construção da grelha de análise que se utiliza para se promover um tal olhar, deverá ser entendida também como uma razão tão plausível quanto capaz de explicar porque é que aquela preponderância ocorre e se afirma quando se aborda a perturbação e o sofrimento profissional dos professores. Analise-se o contributo de Esteve para a formulação do *"modelo teórico compreensivo do mal-estar docente"* (Esteve, 1992: 117), de forma a compreender-se o peso da dimensão psicológica na construção desse modelo. Um modelo que se constrói a partir dos contributos de Blaise e Polaino, os quais, apesar de mais circunscritos, não deixam de inspirar e orientar a reflexão de Esteve, do ponto de vista conceptual e teórico. Como o próprio Esteve explica não é, em si, a abordagem de Blaise, o *"ciclo degenerativo da eficácia docente"* (Esteve, 1992: 118), ou a abordagem de Polaino, a *"génese da conduta ansiosa da eficácia docente"* (Esteve, 1992: 118) que ele discute, mas a linearidade das explicações que estes autores encontram para responder às questões que eles próprios colocam. Isto é, tal como os autores que o inspiram também Esteve tenta construir um esquema cognitivo através do qual visa explicar o mal-estar docente. Um esquema que se assume como uma espécie de produto de uma engenharia cognitiva capaz de explicitar a dinâmica do mal-estar docente, identificando genericamente, quer as situações-chave quer a articulação que é possível estabelecer entre estas. Um esquema onde a dimensão relacional assume a

primazia, de tal forma que a dimensão pedagógico-cultural é, afinal, uma dimensão implícita, já que aquilo que se valoriza como estratégias de prevenção face ao mal-estar docente tem mais a ver com o desenvolvimento da resiliência dos professores do que propriamente com o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas concretas, opção cujo sentido e significado não poderão ser desvalorizados. Um esquema, finalmente, onde a problemática do mal-estar docente se afirma como uma problemática quase que autónoma face às vicissitudes dos acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. Não é por acaso que se considera, nesse âmbito, a necessidade de uma formação inicial adequada, "para lá da prática docente" (Esteve, 1992: 124), que assegurasse, de forma prévia aos contextos de intervenção, a capacidade dos professores responderem às situações de perturbação profissional.

Não se entenda desta análise que a proposta de Esteve pode ser caracterizada como uma proposta de tipo remediativo. O próprio investigador encarrega-se de esclarecer este aspecto particular da reflexão que produz, referindo que só no caso daqueles professores afectados "pelo acúmulo de tensão no seu trabalho docente" (Esteve, 1992: 161) é que se deve considerar a possibilidade de intervenções do tipo remediativo com acções de carácter psicoterapêutico, entre as quais se destacam a «inoculação do stress», a «dessensibilização sistemática» ou as «técnicas de relaxamento»¹¹.

Num balanço necessariamente breve acerca da proposta de Esteve pode afirmar-se que esta, independentemente das suas contradições estruturais e dos seus possíveis equívocos¹², constitui a expressão de uma leitura

¹¹ O "emprego destas técnicas, avisa Esteve, vale exclusivamente pela ajuda que pode prestar aos professores afectados psicologicamente pelas condições em que trabalham. Elas pertencem, portanto, ao âmbito do individual e por isso não vão acabar com o mal-estar docente que é um problema colectivo" (Esteve, 1992: 162).

¹² A definição de mal-estar docente proposta por Esteve que define este fenómeno educativo como "uma enfermidade social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objectivos do ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto social que se lhes atribui" (Esteve, 1992: 163) é, em si, uma contradição já que remete para entidades exteriores a resolução por um problema, o do mal-estar, que lhes diz respeito. Se a esta definição, se acrescentar o que Esteve afirma, na sequência da sua leitura sobre os estudos relativos ao mal-estar docente, quando constata que "as investigações são unânimes em descrever-nos o professor como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho, já que nos últimos anos se acumularam sobre os seus ombros tal cópia de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para as poder cumprir" (Esteve, 1992: 163), importa então perguntar para que se escreve um ensaio sobre o mal-estar docente? Quanto

sobre o mal-estar que não pode ser negligenciada. Tratando-se de uma abordagem conceptualmente credora da Psicologia, é, por isso mesmo, portadora das potencialidades e das limitações dessa área do saber e dos instrumentos de reflexão que esta fornece para se abordar o mal-estar docente. É, todavia, a menorização da dimensão pedagógico-cultural face à dimensão relacional que constitui a maior limitação da abordagem de Esteve.

O mal-estar docente é um fenómeno que podendo expressar-se através de um conjunto de manifestações psicológicas inequívocas não pode ser reduzido do ponto de vista da sua configuração, génese e implicações a uma dimensão exclusivamente psicológica.

A reflexão que Saul Neves de Jesus tem vindo a construir acerca do mal-estar docente é uma das reflexões que melhor ilustra tal afirmação, seja ao nível da proposta de formação de professores que produz (Jesus, 2002), entendida como expressão da assunção de uma perspectiva preventiva relativamente ao mal-estar docente, seja ao nível do *"programa de formação para a prevenção do mal-estar docente"* (Jesus, 1998), seja ao nível, ainda e finalmente, da identificação e desenvolvimento de competências que permitam aos professores prevenir ou lidar com esse mesmo mal-estar (Jesus, 1998).

Na primeira proposta de intervenção enunciada, aquela que se afigura como a proposta mais ampla e que se afirma pela defesa de um projecto de formação educacional que deverá ser desenvolvido segundo um modelo relacional, Jesus parte do princípio que os futuros professores têm necessidade de adquirir *"competências profissionais relevantes para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de «stress» e ajudando-os a transformar as situações de «distress» em «eustress»* (Jesus, 2002: 29). Na opinião daquele investigador, um objectivo como este requer, então, *"um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e*

aos potenciais equívocos refiro-me, apenas, àqueles que têm a ver com a tendência em conceber o mal-estar docente, enquanto fenómeno tendencialmente intrapsicológico, apesar da importância que se atribui às variáveis contextuais que, na prática, acabam por ser entendidas como variáveis independentes.

interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para a realização profissional do professor" (Jesus, 2002: 29). Não se pondo em causa o facto da dimensão relacional poder e dever ser uma dimensão de referência da formação inicial e contínua de professores, pode-se, no entanto, discutir se tal dimensão é passível de ser dissociada do espaço de formação designado por Saul Neves de Jesus como "formação na especialidade" (Jesus, 2002: 28). É que, convém esclarecer, para Jesus, a "formação educacional" (Jesus, 2002: 28) é definida como um tipo de formação distinto do da "formação na especialidade" (Jesus, 2002: 28), expressando-se através de duas etapas complementares, uma que se refere à "formação científica educacional, que antecede o início da prática profissional" (Jesus, 2002: 28); outra, relacionada com a "formação em estágio pedagógico, em que a prática profissional é orientada e supervisionada" (Jesus, 2002: 28). Não se pretendendo debater, ao nível da configuração dos projectos de formação inicial dos professores, o sentido e o significado da existência de uma área de formação científica especializada e uma área de formação educacional, importa questionar, no entanto, se a problemática do mal-estar docente pode ser confinada, apenas, ao segundo dos domínios de formação acabado de enunciar. É que, nas escolas, não é possível conceber a natureza das relações que se estabelecem entre os actores de forma dissociada do processo de apropriação do património cultural que constitui a finalidade que justifica a existência da Escola como instituição. Neste sentido, a qualidade da formação, que tem lugar no âmbito das disciplinas relacionadas com a formação científica, acaba por ser um espaço influente do ponto de vista do desenvolvimento das competências necessárias para que os futuros professores possam enfrentar com sucesso, e também por esta via decisiva, as vicissitudes da sua vida profissional. Por isso é que se torna necessário retirar deste pressuposto as implicações decorrentes do mesmo, conferindo maior visibilidade ao facto de nas escolas não ser possível dissociar os espaços e os tempos relacionais dos espaços e dos tempos culturais. Isto significa, então, que um discurso como aquele que Jesus produz acerca do contributo da formação educacional durante a formação inicial dos professores deverá ser objecto de uma melhor explicitação teórica, no momento em que afirma que "é também necessário clarificar crenças

inadequadas, nomeadamente aquelas que traduzem auto-avaliações derrotistas e as que evidenciam um excesso de perfeccionismo" (Jesus, 2002: 33). Que crenças inadequadas serão essas? A que é que se referem as auto-avaliações derrotistas? A que é que se deve aquele excesso de perfeccionismo? Qual é o conteúdo dessas crenças, dessas auto-avaliações e desse perfeccionismo? Não é importante levar em linha de conta esses conteúdos como variável decisiva e incontornável para abordar tais crenças, tais auto-avaliações e tal perfeccionismo? Será possível ler essas crenças, essas auto-avaliações e esse perfeccionismo, apenas, como realidades de carácter psicológico? São estas questões, entre outras, que terão que ser respondidas a partir de uma abordagem que entenda o mal-estar docente como um fenómeno específico e contextualizado, tendo a Escola e os seus desafios como pano de fundo. Um fenómeno que permita discutir e equacionar até que ponto o conhecimento profissional dos professores é um conhecimento adequado e congruente com as finalidades, os desafios e as exigências que se espera que as escolas e todos aqueles que as percorrem assumam e enfrentem.

Tendo em conta as quatro componentes que Maria Assunção Flores, inspirada em Grossman, identifica como as "*componentes do conhecimento do professor: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento didáctico do conteúdo*" (Flores, 2000: 36) pode afirmar-se, então, que os estudos que se debruçam sobre o ofício do professor a partir da problemática do mal-estar docente tendem a enfatizar, sobretudo, a componente do contexto e algumas das dimensões contidas na componente relativa ao conhecimento pedagógico geral. Isto significa que aquelas questões que dizem respeito ao modo como o conhecimento específico que determina e delimita a profissionalidade docente, relacionadas com o "*conhecimento didáctico de conteúdo*" (Flores, 2000: 38), continuam a ser exteriores ao debate sobre o mal-estar dos professores, o que consubstancia uma perspectiva excessivamente parcial e equívoca tanto acerca desta problemática como, sobretudo, acerca da profissão docente. Importa, enfim, reconhecer que, quer o modo como os professores concebem, gerem e animam os projectos curriculares, as

actividades e as propostas de estudo e de trabalho, em função das quais criam as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos, quer o modo como este processo é congruente com as finalidades educativas e formativas, mais amplas do que nas escolas se perseguem são dimensões que não podem ser negligenciadas quando se discute o ofício do professor e as vicissitudes do mesmo.

Nem a proposta de Esteve nem, muito menos, a proposta de Jesus ajudam a enfrentar este desafio. Jesus, por exemplo, quando afirma que *"diversos estudos têm permitido confirmar as vantagens da aplicação da terapia racional emotiva nos programas da formação inicial de professores"* (Jesus, 2002: 33) aponta para uma concepção do mal-estar docente que legitima a aplicação, no domínio da educação, do que tem vindo a ser desenvolvido no domínio da psicoterapia, opção que, mais uma vez, confirma que a dimensão pedagógico-cultural, no âmbito da abordagem do mal-estar docente, é entendida como uma variável implícita que se pressente, apenas e circunstancialmente, no tipo de relações de carácter interpessoal através das quais esse mesmo mal-estar é percebido como uma manifestação de natureza intrapsicológica.

É o programa de formação para a prevenção do mal-estar docente que Jesus propõe (Jesus, 1998) aquele onde melhor se revela a configuração de uma concepção do mal-estar docente credora da perspectiva que tenho vindo a revelar. Esse programa que se desenvolve ao longo de vinte e cinco horas, distribuídas por dez sessões de duas horas e meia cada uma, propõe àqueles que nele participam um conjunto de *"exercícios, nomeadamente partilha de experiências profissionais com colegas, identificação de factores particulares de «stress», identificação de possíveis estratégias a utilizar para a resolução dos problemas identificados, formulação de um programa de «coping» personalizado, substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas, análise de possíveis estratégias para gestão de situações de (in)disciplina dos alunos na sala de aula, treino de assertividade e relaxamento"* (Jesus, 1998: 43). Trata-se de um programa onde novamente se confirma como o mal-estar docente, na perspectiva que tenho vindo a

abordar, tende a ser encarado como um fenómeno dotado de uma autonomia face ao contexto onde emerge. Um contexto que é entendido como uma espécie de pano de fundo perante o qual perpassam os acontecimentos que se estudam e analisam. Neste sentido, o mal-estar docente tende a ser encarado como um fenómeno algo circunscrito e no caso presente, à sua dimensão psicológica. Não é por acaso, então, que aquele programa é, sobretudo, um programa tendente a promover a resiliência dos professores, não contribuindo para interpelar o seu ofício e o modelo de educação escolar que o configura. É também esta aposta na promoção de comportamentos resilientes por parte dos professores que domina, finalmente, a proposta de exercícios que Jesus propõe no âmbito de um outro programa relacionado com a implementação de estratégias para o desenvolvimento do professor (Jesus, 1998), cujo principal objectivo consistia em proporcionar aos professores *"a aprendizagem de competências para gerir o «stress» que o professor pudesse utilizar de forma autónoma após o curso"* (Jesus, 1998: 59). Trata-se de um programa que se desenvolve como um programa treino de competências para a resolução de problemas, o qual não é mais do que a transposição de uma intervenção de carácter psicoterapêutico para um contexto relacionado com a educação escolar.

Mais uma vez, a preocupação centra-se nos comportamentos a assumir pelos professores a partir da identificação das cognições e das atitudes pessoais inadequadas, de forma a encontrarem-se as soluções pessoais e relacionais através da discussão e da partilha no seio do grupo. Analisando o programa em causa verifica-se, então, que das dez etapas assinaladas só há duas em que, verdadeiramente, a intervenção dos professores em contexto escolar é considerada. É a etapa em que há uma referência à *"identificação e desenvolvimento de competências de liderança sobre os alunos"* (Jesus, 1998: 87) e a etapa dedicada à *"identificação e desenvolvimento de competências para gerir a (in)disciplina dos alunos"* (Jesus, 1998: 100), as quais, contudo, tendo a ver directa e explicitamente com o trabalho do professor, referem-se, apenas, à dimensão que nesse trabalho apela às suas competências comunicacionais e relacionais, ainda que se verifique, uma vez mais, que, na reflexão sobre estas competências e nos exercícios formativos

que se propõem, a dimensão pedagógico-cultural tenda a não ser tão mobilizada como seria suposto que o fosse no âmbito do processo de configuração dessas competências. Afirma-se a mesma preocupação no estudo que Rui Mota-Cardoso coordenou, sob a égide do Instituto de Prevenção do «Stress» e Saúde Ocupacional (IPSSO), intitulado «O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000», particularmente no capítulo referente às recomendações relacionadas com as medidas de prevenção do «stress» e ao papel da formação de professores neste âmbito. Também, ao nível desse contributo, se afirmam, quer os mesmos pressupostos, quer as mesmas preocupações, quer até propostas de carácter equivalente, como terei oportunidade de o comprovar na análise mais detalhada a que ainda irei submeter o estudo em questão.

Pode afirmar-se, então, que a reflexão sobre a profissão e a acção profissional dos professores desenvolvida a partir dos estudos sobre o mal-estar docente tendem a desvalorizar a articulação entre essa profissão e a configuração do modelo de educação escolar. Não está em causa discutir a pertinência dos contributos que analisei, até porque convém não esquecer que esses estudos tiveram o mérito de conferir visibilidade e significado a uma situação profissional até aqui silenciada. Não está em causa reconhecer o património de reflexões e de contributos concretos que nos permitem, hoje, pensar e actuar sobre o mal-estar docente de forma mais sustentada e esclarecida. O que se discute, aqui, tem mais a ver com a vulnerabilidade de uma reflexão parcial e circunscrita acerca do ofício do professor, nomeadamente quando permite que a dimensão pedagógico-cultural seja uma dimensão excessivamente subentendida na reflexão sobre essa profissão. É que a resposta ao mal-estar docente, hoje, exige que se construa um discurso mais preciso e concreto acerca do mundo dos professores. Um discurso que se limite a reclamar *"estruturas pessoais flexíveis, diferenciadas e dinâmicas ou, pelo menos, um contexto escolar que, aberto à relação, permita a metabolização de ansiedades inevitáveis, funcione como suporte social e contribua para o desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional dos professores, doravante inseparáveis, pois a prática profissional tornou-se essencialmente «psicológica»"* (Lopes, 2001^a: 57) não é um discurso

inútil nem conceptualmente incorrecto, é, todavia, um discurso insuficiente quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista praxeológico. Daí que a necessidade de reconhecer as limitações dos estudos que abordam a profissão docente em função do seu mal-estar tenha mais a ver com a afirmação da necessidade de se transitar de um olhar que é refém das abordagens psicológicas do que com, propriamente, a denúncia das limitações desses estudos. O que importa é compreendermos como o jogo de desgaste e o ciclo de desencontros entre os professores e a sua profissão é, afinal, um jogo e um ciclo que terão que ser abordados de forma mais ampla e compreendidos como expressão de dificuldades de carácter epistemológico, curricular e pedagógico que se manifestam como dificuldades de carácter relacional. Neste sentido, o mal-estar docente poderá ser entendido, quer como um instrumento de interpelação da Escola e dos seus professores, quer simultaneamente, como objecto de interpelação por parte desta instituição e dos profissionais que aí trabalham, permitindo discutir-se, assim, as suas finalidades, o seu espaço de intervenção ou os seus modos de funcionamento, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista das configurações das decisões curriculares e didácticas que aí se assumem, ao nível da planificação, ao nível do processo de mediação das actividades e propostas de trabalho que se animam e, finalmente, ao nível do processo de avaliação que se perfilha e activa. Não se pretende pôr em causa, enfim, a dimensão psicológica da problemática do mal-estar docente, apenas se visa enquadrá-la num outro espaço de reflexão teórica onde perde em centralidade o que ganha em interlocucionalidade com outras das dimensões a considerar em torno daquela problemática, de forma a contribuir-se, assim, para a reflexão sobre o sentido e o significado da acção profissional dos professores.

Em suma, do ponto de vista do trabalho de reflexão que pretendo produzir acerca dos desafios, dos sentidos e da natureza da acção profissional dos professores no mundo contemporâneo, enquanto contributo para discutir as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente, o tipo de estudos que analisei relacionados com o mal-estar docente permitem dar conta de algumas das vulnerabilidades estruturantes que afectam a reflexão

acerca dos sentidos da acção profissional dos professores nas escolas contemporâneas. Vulnerabilidades estas que importa, mais do que denunciar, explicitar para compreender como a reflexão sobre a profissão docente é afectada por tais vulnerabilidades quer em termos dos pressupostos conceptuais que orientam tal reflexão quer em termos do impacto dessa reflexão sobre a vida e a acção dos professores. Neste sentido, pode afirmar-se que qualquer estudo sobre a vida e a acção profissionais dos professores não pode subordinar a dimensão pedagógica-cultural do trabalho docente à dimensão filantrópico-relacional, o que tanto pode constituir uma estratégia de fuga face aos desafios e às exigências culturais que se colocam às escolas, como, por consequência, um expediente através do qual se trai os pressupostos que permitem justificar o trabalho e a profissão docente. É que definir este tipo de trabalho e esta profissão em torno da dimensão filantrópico-relacional¹³ acaba por conduzir à desvalorização do papel professor como um agente de mediação cultural¹⁴, o que constitui um equívoco a denunciar, seja qual for a problemática sobre a profissão docente que se pretenda abordar. Trata-se, por isso, de um compromisso que, pelas razões enunciadas, terá também que ser assumido no desenvolvimento deste trabalho, enquanto dimensão estruturante do mesmo.

¹³ Um exemplo desta abordagem encontra-se no exemplo que S.N. de Jesus encontra para mostrar como um professor pode transitar de uma situação de «stress» para uma situação de mal-estar (Jesus, 2002). No exemplo em causa Jesus propõe que imaginemos *“um professor que no início do ano lectivo é confrontado com uma turma em que se encontram alguns alunos indisciplinados que tentam dificultar a realização do seu trabalho. O professor percebe esta turma como difícil e exigente, requerendo um esforço acrescido da sua parte para conseguir fazer face às situações de indisciplina. Vai tentar gerir o comportamento dos alunos aproveitando as competências e as estratégias que possui para este efeito, no sentido de levar à diminuição da frequência e da gravidade das situações de indisciplina. Se conseguir, o professor fica satisfeito e aumenta a sua confiança e capacidade de resposta perante situações de indisciplina, o que irá ter influência na avaliação e na actuação que irá apresentar no futuro em situações idênticas. No entanto, se não conseguir gerir o comportamento de indisciplina dos alunos, sendo este cada vez mais frequente e grave, o professor pode desenvolver sintomas de «distress»”* (Jesus, 2002: 25). Não está em causa a bondade e a pertinência do exemplo evocado para caracterizar o mal-estar docente, mas tão-somente a intenção de encontrar uma situação exemplar que pudesse ilustrar o que entendo por dimensão filantrópico-relacional da intervenção docente.

¹⁴ Não se pretende afirmar, através desta reflexão, que há uma relação mutuamente exclusiva entre a dimensão filantrópico-relacional da acção profissional dos professores e a dimensão cultural que subjaz a esta mesma acção, mas tão somente que no momento em que a primeira dimensão enunciada fagocita a segunda, a Escola deixa de cumprir o papel que a define como uma instituição primordial, conduzindo os professores para um beco sem saída, quer do ponto de vista da especificidade da sua acção profissional quer por consequência, do ponto de vista da afirmação da sua identidade profissional.

As possibilidades dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade

Uma das conclusões mais pregnantes decorrentes da reflexão que propus acerca do contributo dos estudos relacionados com o mal-estar docente diz respeito ao facto de não ser prudente enfrentar a construção de um sentido e de um significado para a profissão docente a partir de uma leitura que expurga ou, pelo menos, minimiza no âmbito desse debate, a problemática da influência da dimensão pedagógico-cultural subjacente à acção dos professores, como dimensão primeira de um investimento teórico que será certamente mais pobre e equívoco se não se considerar, nesse âmbito, essa mesma dimensão. Foi através da interpelação dos estudos que se construíram em torno da abordagem sobre o mal-estar docente que se tornou possível identificar a relativa invisibilidade de tal dimensão e a necessidade de se valorizar a mesma como objecto de reflexão.

Chegou o momento de iniciar um outro tipo de interpelações que, neste caso, dizem respeito às abordagens que têm vindo a contribuir para promover leituras sobre o campo de análise relacionado, de um modo geral, com a reflexão sobre as limitações e as possibilidades dos professores se poderem assumir, ou não, como autores da sua própria profissionalidade. De forma a concretizar tal propósito, optei por interpelar a reflexão que M. Huberman construiu acerca do ciclo de vida profissional dos professores e as teses relacionadas com o processo de proletarização da profissão docente, enquanto discursos mais emblemáticos do que matriciais, que permitem discutir a problemática relativa às possibilidades dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade. Trata-se de discursos que resultam de uma opção de carácter heurístico tendo em conta, em primeiro lugar, que nos encontramos perante discursos de referência no campo a que dizem respeito; tendo em conta, em segundo lugar, que ambos são discursos que permitem discutir os sentidos e o impacto das leituras de carácter determinista no que diz respeito aos percursos e à acção profissional dos professores, condição necessária para se discutir se os docentes poderão ser autores da sua própria profissionalidade; tendo em conta, em terceiro lugar,

que nos colocam perante perspectivas e questões que permitem um exercício de interlocução sobre as questões em apreço suficientemente mobilizadoras e pertinentes para o objectivo que persigo com a elaboração deste trabalho.

A abordagem que Michaël Huberman animou acerca da profissão docente, a partir do estudo que realizou relativa aos ciclos da vida profissional dos professores (Huberman, 1989), é uma das abordagens mais significativas no campo em análise acabado de referir. Trata-se de um estudo que, do ponto de vista dos seus pressupostos, afirma a sua pertença à série mais ampla de investigações que se debruçam sobre o *"ciclo da vida humana, enquanto objecto de estudo científico"* (Huberman, 1989: 9), um estudo que se constrói em torno da caracterização da «carreira» dos professores e da sequência dos maxiciclos profissionais em que esta carreira se subdivide. Não assumindo a pertença a nenhuma área específica de saber, Huberman começa por identificar, num primeiro momento e no campo da Psicologia, a influência dos contributos, entre outros, de Freud, Erikson, Levinson e, em geral, dos estudos que se desenvolveram sob a égide da abordagem designada por *"life-span developmental psychology"* (Huberman, 1989: 10). Para além destes autores, Huberman identifica ainda a influência de investigadores relacionados com o campo do interacccionismo simbólico, tais como, e entre outros, Blumer ou Mead, definindo, assim, um campo de referências que, segundo o próprio Huberman, constitui uma *"espécie de pano de fundo que explica a emergência de um interesse acrescido pelos estudos biográficos, em geral, e o dos professores em particular"* (Huberman, 1989: 10).

O estudo e a reflexão de Huberman, importa reconhecer, assume-se, hoje, como um estudo e uma reflexão de referência no domínio dos estudos que se debruçam sobre a profissão docente, já que, indubitavelmente, se trata de um projecto de investigação de grande fôlego que se desenvolveu ao longo de *"cinco anos de trabalho, 160 entrevistas de 5 a 6 horas, 30 páginas de depoimentos por entrevista, análises estatísticas sofisticadas, apoiadas por análises qualitativas, por vezes, obsessivas, quase 700 páginas de relatórios técnicos, sem contar com os diversos relatórios de síntese"* (Huberman, 1989: Introdução). É a partir deste projecto que Huberman constrói

"uma visão englobante de todo o desenvolvimento profissional, em que se conjugam os anos de carreira com as diferentes fases e temas correspondentes" (Alves, 2001: 88).

De acordo com a leitura proposta por Huberman, a primeira fase do ciclo de vida profissional que nos propõe é designada por "entrada na carreira" (Huberman, 1989: 13) e corresponde aos primeiros dois, três anos de vida dos professores no âmbito deste ciclo. É uma fase que, segundo Huberman, se caracteriza por ser, simultaneamente, um estágio de «sobrevivência» e de «descoberta» que permite justificar a «exploração» como o tema global que subjaz a esta fase do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 1989). Assim, trata-se de um estágio de «sobrevivência» porque através dele se expressa "o «choque do real», o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, o tateamento continuado, a preocupação consigo mesmo (...), o desfasamento entre os ideais e as realidades quotidianas da turma, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em encarar de frente a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas ou demasiado distantes, as dificuldades com os alunos que intimidem, o material didático inadequado, etc." (Huberman, 1989: 13 – 14). Pode tratar-se, também, de um estágio de «descoberta» porque neste estágio é possível que se exprima, igualmente, o "entusiasmo dos principiantes, a experimentação, o aspecto estimulante de se encontrar, por fim, perante uma situação de responsabilidade (de ter a sua classe, os seus alunos e o seu programa), de se sentir parceiro num corpo profissional definido" (Huberman, 1989: 14). Finalmente, o tema que permite caracterizar este estágio é o da «exploração» porque, independentemente desta "poder ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou decepcionante" (Huberman, 1989: 14) é o encontro com uma realidade que se desconhecia que prevalece nesta fase da vida profissional dos professores.

A segunda fase a que Huberman se refere é a "fase da estabilização" (Huberman, 1989: 14), o que corresponde a um período de tempo entre os quatro e os seis anos após o início da vida profissional. É o momento "em que se é professor quer para si quer para os outros". (Huberman, 1989: 15), um

momento de afirmação em que o professor tende a consolidar e a aperfeiçoar o seu reportório pedagógico (Huberman, 1989). Recorrendo a estudos produzidos sobre esta matéria, Huberman refere-se aos discursos de professores que se encontram nesta fase da sua vida profissional, constatando que tais discursos expressam, sobretudo, *"a confiança acrescida, o sentimento de ter encontrado o seu próprio estilo de ensino, a definição de objectivos a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, a relativização dos insucessos"* (Huberman, 1989: 15 – 16).

É na fase subsequente a esta segunda etapa da vida profissional dos docentes, denominada por Huberman como a *"fase da diversificação"* (Huberman, 1989: 16), que os percursos individuais dos professores parecem começar a divergir (Huberman, 1989: 16). Por um lado, temos os grupos de professores que se caracterizam pelo seu activismo pedagógico, uns que *"se lançam em pequenas séries de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, as modalidades de avaliação, a maneira de reagrupar os alunos, as sequências dos programas, etc."* (Huberman, 1989: 16) e outros, constituídos pelos docentes *"mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipas pedagógicas ou em comissões de reformas"* (Huberman, 1989: 17), que se caracterizam por uma maior intervenção de pendor institucional, de forma a combater as eventuais aberrações do sistema educativo, aquelas que contrariam as possibilidades de inovação e de transformação pedagógica.

A fase seguinte, caracterizada em função do facto dos professores começarem a questionar a sua acção como docentes é, igualmente, uma fase que não é vivida da mesma forma por todos aqueles que a experienciam. Não há, apenas, uma razão que seja capaz de, só por si, poder constituir uma explicação plausível e legítima para justificar tal acto. *"Para uns, é a monotonia da vida quotidiana na turma, ano após ano, que induz o processo de questionamento. Para outros, é verdadeiramente o desencanto das recaídas que se seguem às experiências e reformas estruturais, e nas quais eles participaram energeticamente, que desencadeia a crise"* (Huberman, 1989: 18). Trata-se de uma fase compaginável com a fase anteriormente referida, as

quais ocorrem num período de tempo que pode perdurar entre os sete e os vinte e cinco anos da carreira dos professores. Uma fase que poderá ser explicada pelo facto de haver condições para se realizar um balanço da vida profissional, ainda que estejamos perante um momento da vida profissional dos docentes difícil de apreender e de configurar. É o próprio Huberman que afirma, num primeiro momento, que *"não há nenhum tipo de indicador na literatura empírica que possa provar que a maioria dos professores passa por uma tal fase"* (Huberman, 1989: 18). Dito de outro modo, que passa por uma fase que os conduza a questionar-se como profissionais. Num segundo momento, Huberman refere-se à importância que as variáveis contextuais, relacionadas com a instituição, o contexto económico e político ou os acontecimentos da vida familiar, assumem nesta fase da vida profissional dos professores, potenciando ou inibindo a ocorrência dos sintomas que conduzem ao acto de questionar a profissão e o seu exercício a meio da sua carreira profissional.

A fase posterior, designada por *"serenidade e distanciamento afectivo"* (Huberman, 1989: 19), define-se mais como um *«estado de alma»* que poderá ser identificado nos estudos empíricos que se debruçam sobre os professores entre os 45 e os 55 anos" (Huberman, 1989: 19) do que como *"uma fase distinta no âmbito da progressão na carreira"* (Huberman, 1989: 19). Pode aceder-se a esta fase de diversas maneiras e, tal como o refere Huberman, *"nem todos aí chegam"* (Huberman, 1989: 19), embora, muitas vezes, o acesso à fase da serenidade ocorra depois de uma fase de questionamento acerca de si enquanto profissional (Huberman, 1989). Nas entrevistas que os estudos invocados por Huberman revelam os professores situados nesta fase *"descrevem-se como menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação dos outros, seja do director da escola, dos colegas e dos alunos. Elas falam explicitamente de «serenidade», de enfim, «acabar por me aceitar tal como sou e não como os outros querem que eu seja»"* (Huberman, 1989: 19). Em suma, e tal como Huberman o refere de forma magistral, *"o nível de ambição baixa, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, mas os sentimentos de confiança e de serenidade aumentam"* (Huberman, 1989: 19 – 20).

A fase seguinte é designada por Huberman como a fase conservadora. Apoiando-se num estudo da autoria de Peterson, relacionado com professores do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos, Huberman constata que "se transita de uma fase de serenidade para um fase de conservadorismo" (Huberman, 1989: 20), embora, e como já tinha acontecido anteriormente em relação a outras fases, Huberman reconheça que o processo de transição entre fases nem sempre é tão linear assim. Sustentando, neste caso concreto, esta constatação em dados referentes a professores suíços, Huberman conclui que os professores se tornam conservadores através dos mais diversos caminhos, podendo esse processo radicar na *"continuação do processo de questionamento profissional, a seguir a uma reforma estrutural mal sucedida, perante uma reforma à qual se opõem"* (Huberman, 1989: 21). É possível, igualmente, encontrar docentes conservadores entre os docente mais jovens, o que é a prova, quer da influência que o meio social e político exerce nas opções profissionais dos professores, quer do pouco peso que o factor idade pode exercer na configuração do ciclo de vida profissional dos professores.

A última fase a que Huberman se refere é a fase do *"desinvestimento"* (Huberman, 1989: 21). É uma fase em que os professores se *"dissociam, progressivamente e sem arrependimentos, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social mais reflectida, possivelmente mais filosófica"* (Huberman, 1989: 21). Sendo uma fase reconhecida, por Huberman, como passível de ser definida como uma fase universal, não deixa de ser uma fase que pode ser vivida, por uns de uma forma serena e por outros de uma forma amarga (Huberman, 1989).

Numa primeira leitura ampla e panorâmica do contributo de Huberman constata-se que, nem estamos perante uma definição de um ciclo de vida profissional definida como uma sequência universal e invariante de estádios de desenvolvimento,¹⁵ nem que, por isso mesmo, os indivíduos sejam entendidos

¹⁵ Huberman começa por afirmar, a dado momento, que *"nós damos o flanco às críticas legítimas que põem em causa as sequências pretensamente universais apesar das diferenças de condição social ou dos períodos históricos"* (Huberman, 1989: 27), para considerar, em seguida, que *"as sequências da vida*

como entidades cujo comportamento é pré-determinado pela sua pertença a uma determinada profissão, a um determinado escalão etário ou a um determinado género. Dito isto, há então uma questão urgente à qual importa responder, a de saber para que é que serve, então, a definição prévia de fases através das quais se configura o ciclo proposto de vida profissional dos professores?

Huberman não responde de forma explícita e deliberada a esta questão, embora afirme que *"o objectivo principal era o de desbravar terreno, de descrever e, se possível, de explicar as trajectórias individuais dos professores do Ensino Secundário de diversas gerações"* (Huberman, 1989: 329). Objectivo este que se justifica pelo facto de nos encontrarmos num campo onde, segundo Huberman, proliferam as opiniões contraditórias porque marcadas pela valorização de casos particulares e cujas consequências nem sempre poderão ser negligenciadas, como é o caso daquelas que têm a ver com as leituras daqueles que assumem funções administrativas nos mais diversos níveis do sistema educativo, os quais *"crêem saber como se desenvolve a evolução dos professores pelos quais são responsáveis, acreditando que podem promover, explícita ou implicitamente, uma política do pessoal"* (Huberman, 1989: 329).

Em suma, o que Huberman pretendeu com o estudo que nos legou foi, num primeiro momento, abordar as trajectórias profissionais dos professores entendendo-as como trajectórias que não se construíam de forma aleatória e sujeitas, apenas, a decisões do foro pessoal dos indivíduos. Num segundo momento, Huberman acreditava que o seu estudo poderia ter um valor instrumental, capaz de fundamentar decisões que tivessem a ver com políticas de gestão do pessoal docente. Um tal investimento que tem méritos, quer quanto às intenções que o sustentam, quer quanto ao trabalho de investigação e de reflexão propriamente ditos, não é, apesar disso, um trabalho isento de riscos, alguns dos quais são objecto de reflexão por parte

seriam assim pré-determinadas e invariáveis; toda a gente passaria pelas mesmas fases, na mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual" (Huberman, 1989: 28) e afirmar, por fim, que *"é evidente que um tal modelo é inválido"* (Huberman, 1989: 28).

do próprio Huberman. É o caso do factor idade, entendido como um factor de referência em função do qual se balizam as diferentes fases do ciclo de vida profissional dos professores. Trata-se de um tema que Huberman enfrenta de forma clara e explícita quando afirma que "*a idade é uma variável vazia, um índice do tempo cronológico, uma dimensão através da qual podemos estudar a estabilidade e a mudança humanas. A idade não determina as condutas psicológicas ou sociais; ela não é um factor causal*" (Huberman, 1989: 28).

As definições das fases da vida profissional dos professores e da sua dinâmica constituem uma outra zona de risco da abordagem proposta por Huberman. Embora o investigador nos advirta, bastantes vezes, ao longo do texto contra as leituras deterministas dessas fases e dessa dinâmica há que reconhecer que, independentemente da plasticidade das leituras das mesmas, essas fases foram conceptualizadas como fases e em função de uma dada dinâmica, ainda que plural. O problema é que é possível ler a proposta de Huberman, tanto valorizando o esquema relativo ao ciclo da vida profissional dos professores, como valorizando a definição dos percursos que podem ser engendrados a partir desse mesmo esquema¹⁶. À primeira leitura enunciada corresponderia a uma visão mais determinista sobre aquele ciclo¹⁷,

¹⁶ Huberman, neste âmbito, refere-se explicitamente a um conjunto de percursos possíveis, identificando, por exemplo, como "*o percurso o mais harmonioso possível*" (Huberman, 1989: 23) aquele que se desenhará da seguinte forma: "*Diversificação – Serenidade – Desinvestimento sereno*" (Huberman, 1989: 23), enquanto os mais problemáticos seriam: (a) "*Questionar-se como docente – Desinvestimento amargo*"; (b) "*Questionar-se como docente – Conservadorismo – Desinvestimento amargo*" (Huberman, 1989: 23).

¹⁷ Sendo verdade que Huberman nos adverte constantemente, ao longo da sua obra, contra as tentações de uma utilização determinista da reflexão que propõe acerca do ciclo da vida profissional dos professores, é necessário reconhecer, contudo, que, de algum modo, acaba por abrir as portas às mesmas, nomeadamente quando se arrisca a publicar o esquema que se encontra impresso na pág. 23 de *«La vie des enseignants»* (Huberman, 1989), onde faz corresponder aos anos da carreira dos docentes as fases e os temas da carreira. Lendo alguns dos estudos que em Portugal se têm vindo a desenvolver inspirados na abordagem de Huberman (Gonçalves, 1995; Loureiro, 1997) pode compreender-se melhor os riscos de um leitura determinista do esquema que nos propõe. Quer o estudo de José Alberto Gonçalves (1995) quer o estudo de Maria Isabel Loureiro (1997), apesar da sua indubitável pertinência acabam por ficar reféns do contributo de Huberman, no momento em que, comparativamente a tal contributo, se limitam a rever o tempo de permanência dos professores nas diferentes fases do seu ciclo de vida profissional, sem propor leituras alternativas a essas mesmas fases e tão pouco sem interpelar a leitura de Huberman quer quanto à sua configuração quer quanto ao seu sentido ou quer quanto à sua importância. São estudos que se limitam a descrever as atitudes e as estratégias dos professores, discutindo-as, quando muito, em função dos acontecimentos históricos significativos em que estes estiveram envolvidos, mas não arriscando a produzir leituras mais específicas nomeadamente ao nível do que tenho vindo a definir como o núcleo duro da profissionalidade docente, o qual passa por conferir centralidade ao papel de mediador pedagógico-cultural que os professores assumem.

enquanto na segunda leitura estaríamos perante uma visão mais flexível sobre o mesmo ciclo, uma visão que seria mais sensível às vicissitudes das experiências pessoais e profissionais dos docentes, as representações que as sustentam ou os mais diversos tipos de constrangimentos a que os professores seriam sujeitos¹⁸.

Mas mesmo que as fases relativas ao ciclo de vida profissional, entendidas como períodos de vida identificados por anos de carreira, sejam apropriadas como marcos referenciais mais do que instrumentos de prescrição da vida profissional dos professores não deixamos de estar perante um problema relacionado com a margem de manobra que os professores detêm para construir e assumir a sua profissionalidade. Se é certo que o estudo de Huberman ajuda a compreender que as carreiras dos professores não depende, apenas, de decisões individuais, evidenciando a preponderância de alguns factores, bem como de atitudes-chave que contribuem para elucidar alguns dos sentidos possíveis dessas carreiras, também é certo que as conclusões mais decisivas desse estudo só podem ser entendidas como conclusões pertinentes e socialmente úteis se contribuírem para que o esforço hermenêutico através do qual se pretende reflectir sobre a carreira docente possa ser melhor sucedido porque mais fundamentado e crítico.

Há, todavia, um conjunto de questões, para além daquelas que já foram enunciadas, que importa abordar e que o estudo de Huberman não valoriza. O conjunto de questões que obriga a que nos desloquemos do inventário das estratégias que tipificam o comportamento dos professores nas diferentes fases do seu ciclo de vida profissional enunciadas para o do investimento numa reflexão que se deverá desenvolver em torno de duas dimensões complementares. Uma dimensão que tem a ver, quer com a

¹⁸ Creio que um dos melhores exemplos deste tipo de leitura, entre outros passíveis de serem enunciados, é aquele que Maria Helena Cavaco promove através da obra: «Ser professor em Portugal» (Cavaco, 1993), a qual embora não seja exactamente uma obra inspirada, exclusivamente, em Huberman, situa-se no espaço de investigação onde o investigador se situa. É uma obra que recria a perspectiva de Huberman, confirmando de forma explícita que, mais do que configurar o desenvolvimento profissional dos professores, importa, sobretudo, *“identificar os arranjos através dos quais os múltiplos factores se combinam para originar os processos evolutivos que pressupõem o adoptar de diferentes atitudes perante a profissão e a vida”* (Cavaco, 1993: 187).

natureza e a qualidade daquelas estratégias, quer com a sua diversidade quer com as razões que explicam tal diversidade e outra dimensão que tem a ver com a articulação que se pode estabelecer entre essas estratégias e as concepções dos professores acerca do que entendem por educar, acerca do que entendem por responsabilidades educativas da Escola neste âmbito, acerca, ainda, dos actos de ensinar e aprender e, neste âmbito, acerca da gestão curricular e do processo de avaliação. São questões que, no estudo de Huberman, se situam entre o omissivo e o implícito, manifestando-se assim, e mais uma vez por esta via, um dos equívocos que tende a caracterizar as abordagens que se debruçam sobre a profissão docente, o qual se afirma pelo facto de se conceber e reflectir sobre esta profissão a partir de uma perspectiva eminentemente relacional. Não é que não se possa afirmar que o ofício de professor não é um ofício relacionado com a gestão das interações e das relações, só que o facto desse ofício ser reconhecido como tal não implica que não se reconheça, também, que tais relações são relações que se estabelecem tendo por referência um projecto cultural que as baliza, as configura e lhes conferem particularidades que não poderão ser apreendidas sem ter em conta esse projecto cultural e os compromissos a que o mesmo obriga.

Em suma, na análise do contributo de Huberman, importa reconhecer, apenas, que, do ponto de vista da discussão acerca da margem de manobra dos professores para construírem e assumirem a sua profissionalidade, esse contributo não circunscreve, em princípio, essa margem de manobra, embora possa haver leituras inspiradas nesse mesmo contributo que o possam fazer. É possível haver uma apropriação do ciclo de vida profissional que Huberman concebeu, entendendo-o como um ciclo sequencialmente indiscutível. Não sendo esta a intenção de Huberman, este é, contudo, um risco que a proposta deste investigador suscita. É que uma leitura deste tipo reduz, indubitavelmente, a possibilidade dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade. É que se esta estiver previamente determinada, pergunta-se: então, qual é a margem de manobra dos professores?

Sendo interessante a tese de que a carreira dos professores não é fruto de uma decisão pessoal de quem quer que seja, é importante discutir até que ponto os constrangimentos a que cada professor está sujeito, sejam os de ordem institucional, sejam os de ordem social ou sejam os de ordem pessoal, impedem esse professor de descobrir soluções para os problemas, os desafios e as exigências particulares a que estão sujeitos.

O estudo de Huberman é um contributo para se pensar a configuração da profissão docente e o papel dos professores neste âmbito, ainda que pressuponha algumas opções de risco e tenda a omitir, ou pelo menos a deixar implícita, uma dimensão da profissionalidade docente que, nem pode deixar de ser valorizada; nem pode deixar de contribuir para a reflexão sobre o ciclo da vida profissional dos professores, aquela que tem a ver com os diferentes tipos de papéis que os professores poderão assumir como mediadores pedagógico-culturais, papéis estes que terão que ser mobilizados como objecto de reflexão a valorizar quando nos debruçamos sobre a profissão e a acção docentes e as possibilidades dos professores participarem, quer na construção dessa profissão, quer na configuração dessa mesma acção. Se é verdade que o estudo de Huberman contribuiu, e de forma decisiva, para reabilitar a abordagem da profissão docente através da via dos estudos biográficos, também é certo que esse estudo acabou por ser penalizado, enquanto estudo biográfico, pelos compromissos epistemológicos que o sustentam. É no confronto que se pode estabelecer entre o estudo de Huberman e os estudos que se realizaram sob a égide do dispositivo de investigação designado por «Histórias de Vida» (Ferrarotti, 1988; Jossa, 1988; Dominicié, 1988; Araújo, 1990; Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999) que é possível reconhecer até que ponto a maior vulnerabilidade da abordagem de Huberman tem a ver com as opções de carácter epistemológico que se perfilham nesta abordagem.

Apesar do mal-estar que o autor evidencia relativamente a uma leitura determinista do esquema que propõe para configurar o ciclo de vida profissional dos professores, importa constatar que esse mal-estar, se é a prova de que Huberman tem consciência das limitações do seu contributo, é

também a prova de que continua refém, de algum modo, da tradição heurística que o positivismo consagrou, em nome, provavelmente, de uma leitura restritiva e parcial da objectividade científica. Leitura esta que radica, em primeiro lugar, na crença da possibilidade de se construir uma relação neutral entre o investigador e a realidade sobre a qual ele se debruça, desde que se cumpram os requisitos que a aplicação do método experimental exige, e, em segundo lugar, na distinção que se estabelece entre o sujeito e o objecto da investigação. O que se crê poder aceder, através da valorização deste tipo de objectividade e do método que a possibilita, é ao reino da simplicidade e da regularidade, ao domínio das leis da Natureza, as quais permitirão prever e determinar os acontecimentos (Santos, 1987; Santos, 2000).

É em oposição a esta filiação, de carácter epistemológico e afirmando a sua pertença a um outro de preocupações no domínio da investigação, que as «Histórias de Vida» se afirmam como um dispositivo de investigação distinto, capaz de ampliar as potencialidades heurísticas do campo dos estudos biográficos. Helena Araújo ao enunciar a sua opção pelas «Histórias de Vida» enquanto recurso de investigação, propõe um argumentário a favor de tal dispositivo em função, fundamentalmente, da crítica ao positivismo e, igualmente, da valorização do método biográfico como dispositivo capaz de estabelecer *"a articulação entre a singularidade do individual e a universalidade do sistema social"* (Araújo, 1990: 36). Através da crítica ao positivismo, questiona, então, quer a pretensa neutralidade do investigador em relação ao seu objecto de investigação, quer o estatuto de passividade que se costuma atribuir a este último face à actividade do primeiro. Isto é, nem o investigador pode garantir que as suas concepções e representações sobre o mundo não interferem no seu olhar sobre a realidade que este estuda, nem tão pouco se pode afirmar que a acção do investigador sobre o objecto da investigação não pressupõe que este interfira sobre tal acção. Por sua vez, a valorização das «Histórias de Vida» como dispositivo de investigação implica que se reconheça, em primeiro lugar, que *"uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais (...), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante – reestruturante"* (Ferrarotti, 1988: 26). É que *"o homem inventado pela*

revolução burguesa – é o universal singular. Pela sua praxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora / retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva" (Ferrarotti, 1988: 26). Não se pretende, então, comparar os actos e as histórias de uns indivíduos com os actos e as histórias produzidas por outros, evidenciando o que têm em comum para se aceder ao conhecimento dito científico, como é o propósito nuclear, por exemplo, da abordagem proposta por Huberman. Na perspectiva de Ferrarotti, não é esta a finalidade primeira dos estudos biográficos, já que aquilo que estes buscam é a *"reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia"* (Ferrarotti, 1988: 26), condição para se poder afirmar que *"podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma praxis individual"* (Ferrarotti, 1988: 27).

Enquanto para Huberman e, sobretudo, para aqueles que subordinam o campo dos estudos biográficos à procura de regularidades que possam de algum modo revelar a essência e a natureza dos fenómenos em estudo, regularidades essas capazes de assumir o papel de instrumentos de predição e de controlo conceptual, para os que valorizam as «Histórias de Vida» como instrumento de indagação e de interpelação das realidades humanas, a finalidade da investigação é outra. É que, em primeiro lugar, têm uma consciência exacta e explícita de que as narrativas biográficas não contam uma vida, mas são antes o resultado de *"uma interacção social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos e, por vezes, até de sanções"* (Ferrarotti, 1988: 27). Neste sentido, uma narrativa biográfica não conta uma vida, *"narra uma interacção presente por intermédio de uma vida"* (Ferrarotti, 1988: 27), o que não deixa de constituir uma reflexão também ela útil quando abordamos os questionários ou os inventários. Estes não traduzem ou evidenciam a opinião real e indiscutível de alguém, mas uma opinião que se constrói mediada por um instrumento que a induz, a estimula e, quantas vezes, a configura. É este papel da mediação que importa reconhecer e valorizar, compreendendo os seus limites mas, também, a sua inevitabilidade. No caso das «Histórias de Vida» não se recusa *"a contribuição do conhecimento nomotético. Exige-o mas para o*

integrar num movimento heurístico em modelos hermenêuticos não lineares que apelam para a razão dialéctica e não para a razão formal" (Ferrarotti, 1988: 31). É esta necessidade também que se pressente na reflexão de Huberman e que no entanto não se afirma de forma explícita porque, graças aos seus compromissos epistemológicos, nessa reflexão ainda não foi capaz de se compreender que *"o conhecimento não tem o outro por objecto, mas sim a interacção inextrincável e recíproca entre o observador e o observado"* (Ferrarotti, 1988: 29). É que, e ao contrário das ilusões que o positivismo semeou, a Ciência não nos revela o mundo tal qual ele é, limita-se a oferecer-nos a sua versão, entre outras possíveis, do mundo (Santos, 1987; Santos, 2000). O que as «Histórias de Vida» permitem acentuar é que o conhecimento científico, nem resulta de um processo de observação, nem de um processo de descoberta, é o produto de um processo de construção que nunca poderá ser entendido como independente dos sujeitos que se encontram envolvidos nessa construção, nem de uma concepção asséptica relativa à intervenção dos investigadores, segundo a qual a objectividade e o rigor científicos só poderiam ser alcançados quando se anula o factor interferência humana na condução do projecto de investigação. Trata-se de uma crença irrealizável, na medida em que a interferência humana se é controlável e sujeita a um escrutínio crítico durante a implementação e desenvolvimento desse projecto, não poderá ser, contudo, anulável.

Em suma, se através do estudo de Huberman foi possível discutir o quão arriscado pode ser abordar a profissionalidade dos professores através da configuração de esquemas conceptuais que visam domesticar as leituras sobre o ciclo de vida dos professores, uma opção que contribui para minorizar as possibilidades dos docentes se afirmarem, quer como autores das suas narrativas profissionais, quer e por isso também, como autores da sua profissão, chegou o momento de identificar e interpelar os sentidos que os discursos relacionados com a proletarização da função docente têm vindo a desenvolver acerca dos constrangimentos a que os professores estão sujeitos nas escolas e no mundo contemporâneos, enquanto momento necessário para se discutir, igualmente, o papel que se atribui aos professores na (re)configuração da sua profissão.

Provenientes de uma outra área do saber, a Sociologia, e mobilizando, por isso, outros referenciais teóricos na abordagem da problemática que a construção da profissionalidade dos professores constitui, os discursos que se constroem em torno do tema da proletarização da classe docente não deixam de nos confrontar, por outra via, com as limitações e as possibilidades dos professores se poderem assumir como autores da sua profissão. A tese nuclear daqueles que perfilham esta perspectiva constrói-se partindo-se do princípio que o trabalho dos professores foi *"sofrendo uma subtração progressiva de uma série de qualidades que acabou por conduzir os professores à perda de controlo e sentido sobre o seu próprio trabalho"* (Domingo, 2003: 16), conduzindo-os, assim e então, à perda da sua autonomia profissional. Tal como nos explica José C. Domingo, considera-se que os professores, enquanto classe profissional, *"sofreram, ou estão a sofrer, uma transformação tanto das características das suas condições de trabalho, como nas das tarefas que realizam, transformações estas que os aproximam cada vez mais das condições e dos interesses da classe operária"* (Domingo, 2003: 17). Tratando-se de uma abordagem algo vulnerável pelo facto de se entender como equivalentes processos de profissionalização tão distintos entre si quer quanto à sua natureza quer quanto às peculiaridades dos espaços laborais onde tais processos ocorrem, a tese da proletarização docente merece alguma atenção no momento em que nos permite discutir se e como ocorre essa proletarização dos professores e até que ponto este é um fenómeno que lhes é imposto ao ponto destes não terem qualquer possibilidade de o contrariar ou de o recusar.

A primeira observação que importa, desde já, ter em conta diz respeito ao facto de nos encontrarmos perante uma problemática que terá que ser abordada de forma contextualizada, isto é, vinculada a determinados espaços políticos ou a determinados espaços escolares e tendo em conta tempos históricos específicos. Convém, por isso, haver alguma prudência nas transposições e na utilização demasiado apressadas de dinâmicas e conceitos que são mais locais do que universais. Não é possível equiparar a experiência dos professores portugueses, por exemplo, com a experiência dos professores que se situam no espaço anglo-saxónico, assim como, provavelmente, não é

possível equiparar a autonomia profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os constrangimentos a que estes estão sujeitos à autonomia e aos constrangimentos dos professores do actual Ensino Secundário.

A segunda observação tem a ver com o paralelismo que, neste âmbito, se tende a estabelecer entre o impacto do tipo de racionalização que o «taylorismo» introduziu na organização do trabalho industrial, decompondo as tarefas e conduzindo os operários a serem meros executores de acções parcelares num processo rotinizado e do qual são alienados, no momento em que perdem de vista, o sentido global das acções particulares que realizam, e o tipo de impacto da racionalização que através do currículo e da gestão curricular se estabeleceu sobre a acção profissional dos professores. Há pontos de contacto, sem dúvida, mas não há equivalência. Quando muito poderemos falar de isomorfismo entre a experiência dos operários e a experiência dos professores, de tal maneira que se torna possível compreender, através da análise da experiência dos primeiros, algumas das dimensões da experiência dos segundos. Isto significa, então, que apreender o impacto do modelo de racionalização proposto por Taylor, através da «organização científica do trabalho» no domínio da indústria, contribui para que possamos compreender os efeitos da dissociação entre o momento da concepção e o momento da execução como uma operação que tende a desqualificar os executores pelo facto destes perderem o controlo sobre o processo de trabalho que realizam, o que não significa que possamos definir o eventual processo de proletarização dos professores como equivalente ao processo de proletarização dos trabalhadores fabris. Daí que me interesse, no mínimo, compreender a especificidade desse processo, ao nível da profissão docente, quanto mais não seja para verificar se poderemos continuar a falar em processo de proletarização docente ou se teremos de considerar, antes, o fenómeno da proletarização operária como uma referência útil, apenas, para a análise e elucidação de um outro tipo de fenómeno que terá que ser, por isso, nomeado de forma distinta.

Os defensores da tese da proletarização docente tendem a valorizar o paralelismo entre a iniciativa de Taylor e a emergência do currículo enquanto

dispositivo de controlo da acção dos professores, no momento em que decisões importantes que deveriam ter lugar na sala de aula passam a depender de actores que se encontram no seu exterior, aqueles agentes que se localizam nos mais variados níveis da administração do sistema educativa e os especialistas em questões curriculares. Sendo este processo de tecnologização do ensino um facto historicamente irrefutável importa analisá-lo, todavia, a partir de outras dimensões que interessa também valorizar. Assim, se é necessário reconhecer que, graças a esse processo, a *"função docente fica reduzida ao mero cumprimento das prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controlo da tarefa"* (Domingo, 2003: 19), é necessário reconhecer, também, que os professores nunca tiveram um estatuto equivalente ao dos artesãos das corporações medievais. Isto é, enquanto agentes mandatados para promover, no seio da instituição Escola, a socialização das gerações mais jovens, os professores nunca usufruíram de uma autonomia profissional e de um controlo das intervenções, que foram protagonizando, equivalentes à autonomia e ao controlo que esses artesãos possuíam. É que nunca houve uma idade de ouro para os professores, enquanto corpo profissional¹⁹, uma idade após a qual esse corpo de profissionais tivesse entrado num processo de desqualificação técnica, ideológica e ética, em comparação com esse paraíso perdido de onde os professores teriam sido expulsos. Se é certo, então, que a *"racionalização tecnológica do ensino"* (Domingo, 2003: 19), promovida tanto através da afirmação da área do Currículo, enquanto instrumento de racionalização e de controlo da acção docente, como através da afirmação da Psicologia, enquanto área do saber à qual competiria definir os meios educativos indiscutíveis para que os professores pudessem educar, enfim, de acordo com a Natureza Humana²⁰, contribuiu, de facto, para que os

¹⁹ Podemos identificar uma fase de optimismo pedagógico em finais do século XIX, princípios do século XX, que o Movimento da Escola Nova encarnou de forma indiscutível. Reconhecer isto, não significa que se possa falar de uma idade de ouro dos professores, até porque a influência daquele movimento está longe de ser entendida como uma influência directa tão ampla como isso. A sua influência é, de facto, inequívoca mas ocorre de forma diferida no tempo. No caso português, há um período singular de afirmação política, cultural e pedagógica dos professores correspondente ao período emergente com o pós-25 de Abril de 1974, mas também esse período, devido à sua efemeridade, não permite que se fale propriamente de uma idade de ouro algures perdida no tempo.

²⁰ Este é um dos pressupostos nucleares que sustenta as ideias e as práticas de muitos dos pedagogos que se relacionam com o «Movimento da Escola Nova», o pressuposto que, afinal, fundamenta e legitima o papel que se atribui à Psicologia como área do saber capaz de revelar a Natureza Humana e, neste sentido, capaz de conduzir o sentido e a direcção das actividades dos professores (Fernandes, 2003).

professores vissem limitado o seu campo de livre arbítrio no que às questões educativas diz respeito, isso não significa, contudo, que estejamos, obrigatoriamente, perante um processo de desqualificação pedagógica. Logo, isso não significa que possamos concluir que nos encontramos perante um processo de proletarização «tout court» da profissão docente. O que se pode afirmar acerca da iniciativa que Tyler assumiu²¹, inspirada em Taylor, é que a função docente iniciou um processo de reconfiguração do ponto de vista político e técnico, um processo que, se por um lado, conduziu à burocratização e à intensificação do trabalho docente, por outro conduziu, igualmente, a novas formas de requalificação desse trabalho (Apple, 1987), no momento em que permitiu que os professores tivessem que desenvolver novas competências profissionais, quer do ponto de vista da gestão curricular, quer do ponto de vista do processo de mediação pedagógico-didáctica.

Em suma, os discursos sobre a proletarização da função docente têm o mérito de conferir visibilidade ao impacto dos constrangimentos técnicos e ideológicos no âmbito do processo de afirmação profissional dos professores e no protagonismo que estes são capazes de assumir neste âmbito. Têm o mérito, também, de colocar em evidência a dimensão política subjacente àquele processo de afirmação e àquele protagonismo. Apesar e independentemente desses méritos, tais discursos colocam-nos perante uma leitura tendencialmente determinista das direcções e dos sentidos que a acção dos professores, enquanto corpo de profissionais, poderá assumir. É, de acordo com esta sua particularidade, que os discursos sobre a proletarização docente acabam por patrocinar a impossibilidade dos professores se afirmarem como autores da sua profissionalidade, já que esta seria determinada por factores que escapariam à vontade e ao controlo dos professores. Se se continuar refém das teses nucleares que configuram os discursos da proletarização docente encontramo-nos, de facto, num beco sem saída, a não ser que se redefina o conceito de proletarização, como o faz Domingo que afirma que a proletarização, num contexto educativo, "*significa essencialmente a perda de um sentido ético implícito no trabalho docente*"

²¹ É a publicação, em 1918, da obra «The curriculum», da autoria de Tyler, que J. A. Pacheco considera ser "*um marco miliário que assinala a emergência do currículo como campo especializado de estudo*" (Pacheco, 1996: 22).

(Domingo, 2003: 30), opção que pressupõe admitir-se a eventualidade da afirmação de *"algumas resistências e recuperações do significado e da direcção no trabalho por parte dos professores"* (Domingo, 2003: 30). Deste modo, define-se um cenário mais complexo do que aquele que os discursos clássicos sobre a proletarização davam a entender, um cenário onde coexistem concepções e atitudes profissionais diversas. Nuns casos estaremos perante professores que vivem processos de desqualificação profissional inequívocos²², enquanto noutras situações é possível defrontarmo-nos com docentes que sob a aparência de uma maior qualificação profissional e sofisticação técnica não deixam de continuar sujeitos a formas de controlo ideológico mais subtis. Tal como nos relembra Domingo, *"se a posição clássica da proletarização significava a perda da autonomia motivada pela redução da classe docente a meros executantes de decisões externas, a recuperação de um certo controlo pode não ser mais do que a passagem da simples submissão a directrizes externas, à «auto-gestão do controlo externo»"* (Domingo, 2003: 30). Finalmente, existem ainda aqueles, e esta é ainda uma tese a comprovar para lá das evidências empíricas da mesma, que tendem a definir a profissão em função daquele sentido ético, atrás referido, que condiciona as suas concepções, as suas acções e os diversos tipos de estratégias que permitem concretizá-las.

Em suma, tanto na leitura proposta por Huberman como nos discursos sobre a proletarização docente a possibilidade dos professores se afirmarem como autores da sua profissionalidade encontra-se comprometida, pela importância que em ambas as abordagens se atribui a factores que escapam ao controlo e às decisões dos professores. No caso de Huberman ou, pelo menos, no caso daqueles que promovem leituras deterministas do ciclo de vida profissional que esse autor concebeu é como se a identidade profissional

²² Este processo de desqualificação é analisado por Correia & Matos quando estes autores se debruçam sobre os manuais escolares como dispositivos de instrumentalização do trabalho docente. Neste âmbito, afirmam o autores que *"se até ao início da década de 80 parecia ser inquestionável o papel do manual como auxiliar de aprendizagem e como garante da influência do professor sobre o aluno para a esfera doméstica, nas duas últimas décadas têm-se acentuado as tendências para o manual e, em menor escala, a «indústria das explicações» se afirmarem como reguladores do trabalho dos professores como guias de ensino, como referências incontornáveis de uma acção pedagógica cada vez mais descentrada do professor enquanto agente de difusão de uma cultura e de transmissão de saberes científicos"* (Correia & Matos, 2001: 131).

dos professores não se construíse como um processo de "negociação identitária" (Dubar, 1997: 108), isto é, como "um processo comunicacional complexo, irreduzível a uma «etiquetagem» autoritária de identidades predefinidas na base de trajectórias individuais" (Dubar, 1997: 108).

No caso dos discursos da proletarização docente, pelo contrário, entende-se a identidade profissional dos professores como o resultado da prevalência do que, inspirada em Dubar (1997), designo por transacções objectivas truncadas, já que se valorizam apenas, no âmbito destas transacções, as identidades atribuídas e / ou propostas, não se tendo em conta, nem valorizando as transacções subjectivas entre identidades herdadas e visadas (Dubar, 1997), nem sequer o tipo de transacções objectivas que se estabelecem entre aquelas identidades atribuídas e / ou propostas e as identidades assumidas e incorporadas (Dubar, 1997). É como se os indivíduos não tivessem que desenvolver estratégias identitárias próprias ainda que "com base em categorias e posições herdadas da geração precedente" (Dubar, 1997: 118), para afirmarem a sua identidade sócio-profissional e o seu protagonismo como agente que participa ou, dito de forma mais rigorosa, co-participa activamente no âmbito de um tal processo.

É que as possibilidades dos professores se afirmarem como autores da sua própria profissionalidade passam por reconhecer, o que Dubar (1997) define como, a articulação entre dois processos identitários heterogéneos. O primeiro dos quais "diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com os indivíduos" (Dubar, 1997: 107) que se constrói em função de um tipo de "transacção chamada objectiva" (Dubar, 1997: 107) ou transacção «externa» que se "estabelece entre os indivíduos e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro" (Dubar, 1997: 107). O segundo processo refere-se "à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos" (Dubar, 1997: 107) e constrói-se, por sua vez, em função de um tipo de "transacção chamada subjectiva" (Dubar, 1997: 108) ou transacção «interna» ao indivíduo que se estabelece "entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si

novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si" (Dubar, 1997: 107 - 108). Para Dubar tal articulação é vital para se compreender o processo de construção das identidades profissionais, já que a construção de tais identidades se faz no tipo de articulação que se estabelece "entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as «trajectórias vividas» no interior das quais se forjam as identidades «reais» a que aderem os indivíduos" (Dubar, 1997: 108).

Em conclusão, pode compreender-se, quer através da reflexão proposta por Huberman quer através da reflexão que as teses da proletarização docente consubstanciam, que a discussão em torno da possibilidade de os professores poderem ser os autores da sua profissionalidade é uma discussão em aberto, ainda que ambas as propostas que foram objecto de análise tendam a limitar a concretização dessa possibilidade. Embora, sobretudo por parte de Huberman, haja algum mal-estar perante a tentação de assumir uma leitura determinista relativamente aos percursos e à acção profissional dos professores, o que é certo é que quer o contributo deste autor quer a abordagem daqueles que propõem a tese da proletarização da actividade dos professores não deixam de assumir uma leitura determinista da profissão docente ou, pelo menos, uma leitura em que o controlo relativo ao trabalho daqueles profissionais escapa, em larga medida, ao seu espaço de decisão. Se bem que ao longo do texto tivesse assumido uma posição crítica face aos fundamentos dos discursos em causa, tentando expor as vulnerabilidades dos mesmos, importa ter em conta que a possibilidade de os professores poderem contribuir para a definição dos parâmetros que permitem configurar a sua acção como docentes é tanto uma questão de referência como, por consequência, um instrumento de interpelação quer no âmbito dos estudos que, em geral, se debruçam sobre a profissão docente quer no âmbito deste estudo, do qual sou autora, que, recorde, visa promover uma reflexão sobre os sentidos do trabalho docente em escolas e num mundo marcados pela imprevisibilidade e pela incerteza,

Se através da análise dos trabalhos de J. M. Esteve e de S. N. de Jesus, relacionados com o mal-estar docente, pretendia afirmar, por um lado, a

importância de se entender, prioritariamente, os professores como agentes de mediação cultural, identificar os obstáculos conceptuais que se colocam, ainda, hoje, à assunção de um tal estatuto, enquanto propriedade a respeitar em qualquer abordagem sobre a profissão docente, com a reflexão sobre o trabalho de Huberman e as teses da proletarização docente visto estabelecer, sobretudo, uma problemática de referência deste estudo que permita, assim, constituir-se como uma problemática em função da qual pretendo debater os contornos do protagonismo docente na definição do trabalho e da profissão que diz respeito aos professores.

Os estudos sobre os professores como objecto de estudo: Um debate a realizar

A construção da imagem privada e pública dos professores realiza-se através dos mais diferentes tipos de narrativas e das mais distintas modalidades de acção. Um dos meios que assume alguma importância neste âmbito diz respeito ao impacto que os mega-estudos sobre a condição docente têm tido na construção dessa mesma imagem, quer ao nível dos próprios professores, quer ao nível da opinião pública em geral. São estudos que, de um modo geral, se produzem em torno de um registo descritivo, trabalhando em torno de grandes amostras, acumulando indicadores, explicitando sintomas e desvendando tendências do desenvolvimento da profissão, sem arriscar, contudo, interpretações um pouco mais interpelativas, ousadas e problematizadoras dos resultados dos questionários que se colectaram. São estudos que se limitam a verificar as condições do exercício da profissão docente, enunciando alguns dos problemas com que se defrontam actualmente os professores mas circunscrevendo-se a abordagens orientadas mais no sentido da constatação do que no da prospecção e da reflexão fundamentadas. Não se pretende pôr em causa o contributo do conjunto de estudos acabados de referenciar, mas tão-somente configurar a sua importância na definição da imagem dos professores, definir-lhes os limites, discutir outras opções neste âmbito e, enfim, apontar a distância que existe entre as preocupações desses estudos e as preocupações subjacentes ao meu projecto de investigação, enquanto factor capaz de contribuir, quer para

a definição do campo de pesquisa mais amplo onde tal projecto se insere, o da reflexão sobre o trabalho dos docentes, enquanto factor capaz de contribuir para a reflexão sobre a profissionalidade docente.

Dos estudos desse tipo realizados em Portugal seleccionei, quer aquele que Manuel Braga da Cruz coordenou, intitulado: «A situação do professor em Portugal» (Cruz, 1989), quer aquele que Rui Mota-Cardoso desenvolveu em colaboração com outros investigadores, gerando um trabalho que foi publicado sob o título «O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000» (Mota-Cardoso, 2002).

O primeiro dos estudos referidos corresponde ao Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114 / ME / 88 do então ministro Roberto Carneiro destinada a *"proceder ao estudo da situação do professor não-universitário em Portugal"* (Cruz, 1989: 3). É um estudo que se subdivide em oito grandes capítulos que nos permite compreender algumas das transformações mais significativas da situação dos professores portugueses que ocorreram, no século passado, entre a década de 70 e a década de 80. Através do estudo relativo às condições sociais dos professores portugueses pode compreender-se, pela leitura do capítulo I, como a *"crescente profissionalização dos professores que se tem vindo a registar, tanto em termos de especialização como de exclusividade profissional, parece possibilitar, pelo menos em parte, uma rectificação dessa degradação do estatuto social de uma profissão que, objectivamente, tem constituído um importante factor de mobilidade social e que, subjectivamente, se posiciona e assume como pertencentes às classes médias, o que parece, aliás, confirmado por algumas das suas próprias condições de vida"* (Cruz, 1989: 22):

Sendo esta uma tendência geral relacionada com a caracterização social dos professores portugueses, referente ao período atrás referido, torna-se possível, então, enfrentar uma questão mais específica: *"O que leva um professor a escolher a sua profissão ? E o que é que faz que continue nela ?"* (Cruz, 1989: 23). É a partir e em função desta questão que se constrói o capítulo II, através de cuja leitura se constata que *"a maioria dos professores*

(63%) quando inquirida sobre as razões da sua escolha profissional refere a vocação ou uma escolha inicial como principal razão para o seu ingresso na profissão docente, enquanto 15,4% apontam, sob diversas formas, a ausência de outras alternativas profissionais" (Cruz, 1989: 23). Opções estas que se diferenciam em função "do grau de ensino onde se lecciona, o sexo e a idade do professor" (Cruz, 1989: 23) e são influenciadas por um conjunto de factores, entre os quais se destacam, entre outros, aqueles que têm a ver, quer com a conjuntura histórica²³, quer com os condicionalismos e as estratégias relacionadas com o ingresso na carreira, quer ainda, com algumas das implicações relacionadas com tais condicionalismos e com tais estratégias, nomeadamente os índices de mobilidade geográfica. Os dados referentes à escolha da profissão têm que ser lidos, no entanto, e de forma articulada com os dados relacionados com o desejo de abandonar a profissão. É que "35% dos professores entrevistados declararam, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores" (Cruz, 1989: 40), postura que se manifesta "independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitações académica e profissional" (Cruz, 1989: 40) e que, segundo "aqueles que o desejariam fazer" (Cruz, 1989: 40), é pouco provável que venha a ocorrer, o que, de acordo com os autores do estudo, poderá ser considerado como "um consistente indicador do grau de (in)satisfação com a profissão" (Cruz, 1989: 40).

No capítulo III o estudo dedica-se a caracterizar o exercício da actividade profissional dos professores concluindo, entre outras coisas, que:

- a) os professores para além de ensinarem "são também encarregados de outras actividades pedagógicas, administrativas, formativas, inspectivas, etc." (Cruz, 1989: 53);

²³ A conjuntura histórica relacionada com as transformações globais do país após o 25 de Abril de 1974 constitui um factor a ser considerado quando se discute a condição dos professores portugueses, já que graças a tais transformações ocorreu a explosão escolar que está na origem de acontecimentos como, por exemplo, o da "inserção profissional precoce" (Cruz, 1989: 31) no âmbito dos níveis de escolaridade no pós-Ensino Primário ou o da "mobilidade geográfica dos professores do ensino preparatório e secundário" (Cruz, 1989: 37).

- b) é aos professores "menos experientes que são entregues as tarefas mais intensas" (Cruz, 1989: 53), enquanto os professores mais veteranos tendem a participar mais em reuniões de trabalho, "cujo número, ao contrário da carga lectiva, aumenta com a idade e a antiguidade no serviço" (Cruz, 1989: 53). Estes, de acordo com o estudo, "dizem ter uma participação bastante activa nessas reuniões" (Cruz, 1989: 53);
- c) "os professores são ainda um corpo profissional de elevada coesão interna, como o comprovam intensas relações com os colegas. A maioria julga contudo insatisfatórias as condições materiais de trabalho e aponta numerosas deficiências a equipamentos" (Cruz, 1989: 54);
- d) os professores inquiridos, na sua grande maioria, "consideram-se profissionais com sucesso (81,3%)" (Cruz, 1989: 53), ainda que, quando se lhes solicita que indiquem as razões que explicam o insucesso profissional dos demais docentes, atribuam tal insucesso a factores de carácter pessoal²⁴, "ao contrário do que fazem para o insucesso escolar dos alunos que atribuem preponderantemente a factores sociais" (Cruz, 1989: 54).

É no capítulo IV, onde se aborda a formação dos professores, que se reflecte sobre o impacto da formação, pelo menos, nas representações dos docentes portugueses relativamente às suas práticas pedagógicas. Como conclusões fundamentais deste capítulo evidenciam-se aquelas através das quais:

- a) se verifica que 59,5% dos professores inquiridos equiparam a formação científica à formação pedagógica (Cruz, 1989), enquanto

²⁴ Por factores de carácter pessoal refiro-me àqueles que têm a ver directamente com os professores, os quais, no estudo em causa (Cruz, 1989), são, por ordem crescente: (i) a falta de motivação (47,3%); (ii) a falta de preparação pedagógica (42,1%); (iii) a falta de vocação (38,1%). "Só depois surgem factores de ordem material, designadamente a falta de incentivos materiais (37,8%) e a ausência de condições materiais de trabalho (33,8%)" (Cruz, 1989: 53).



30,9% desses professores "vai mesmo ao ponto de a considerar mais importante que a científica" (Cruz, 1989: 55);

- b) se afirma a "progressiva valorização da pedagogia na formação dos professores contribuiu por certo para uma expressiva difusão entre os professores de uma concepção «crítica» da educação (que valoriza sobretudo na função educativa a criatividade, a iniciativa e a autonomia pessoal), de uma concepção evolutiva da escola, de uma concepção tolerante de autoridade do professor, de uma pedagogia para todos, aberta à vida e eminentemente cultural na sua dimensão extra-curricular" (Cruz, 1989: 62).

Os objectivos do capítulo V, intitulado «Representações dos professores» (Cruz, 1989:63), identificam o "que pensa dos professores a opinião pública e o que pensam os professores de si mesmos" (Cruz, 1989: 63), enquanto dimensões decisivas para determinar o estatuto socioprofissional dos professores. Partindo deste investimento que se realizou através da auto-representação e da hetero-representação produzidas pelos professores e sobre os professores, o estudo concluiu que:

- a) os professores "têm em geral uma auto-imagem positiva, que se refere contudo não tanto aos professores em geral, mas aos professores do grau de ensino a que pertencem" (Cruz, 1989: 71);
- b) "essa imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública, que atribui a imagem mais positiva aos professores primários" (Cruz, 1989: 71);
- c) é no seio das camadas populacionais mais desfavorecidas que a imagem negativa dos professores prevalece;
- d) no que concerne ao estatuto socioprofissional dos docentes verifica-se que "os professores parecem não assumir a conotação social prestigiante que o público lhe atribui" (Cruz, 1989: 71), o que nos

conduz à constatação de que os professores se apreciam mais como profissionais do que se sentem apreciados pela sociedade em geral.

É no capítulo VI deste estudo que o estatuto socioprofissional dos professores acaba por ser objecto explícito de análise, sendo possível reforçar as conclusões já referidas anteriormente, confirmando-se, através da opinião de 69,7% dos professores inquiridos, que *"o prestígio social da profissão piorou"* (Cruz, 1989: 73). Trata-se, no entanto, de uma opinião que se diferencia em função do nível de escolaridade onde os professores leccionam e da região de onde são provenientes. Mas se o estudo se debruçou, num primeiro momento, sobre o modo como os professores percepcionam a evolução do prestígio social da carreira pela qual optaram, o mesmo estudo, posteriormente, decidiu abordar também, e entre outras problemáticas, *"os factores que mais têm determinado essa evolução"* (Cruz, 1989: 74). Neste âmbito, o estudo distinguiu entre os factores do optimismo e os factores de pessimismo, identificando, como factores de optimismo e por *"ordem decrescente a «qualidade da formação dos professores (referida por 46,6%), o «investimento dos professores na profissão» (30,3%), «a relação entre os professores» (25,5%), «a segurança de emprego» (23%) e «razões salariais» (20,5%)"* (Cruz, 1989: 74). Quanto aos factores do pessimismo *"avultam de longe, e em primeiro lugar, as «razões salariais» (60,4%) e a mobilidade geográfica (55,5%), logo seguidas pela diminuição da autoridade nas escolas (37,6%), pelas diversas condições de funcionamento das escolas (28,8%) e pela segurança de emprego (28,7%)"* (Cruz, 1989: 75). Tal como aconteceu face aos factores de optimismo, também neste âmbito há diferenças significativas entre as opiniões dos professores. Diferenças estas que têm a ver com a antiguidade dos docentes, a qual explica que sejam os mais novos a referir como causa da perda do prestígio dos professores factores como as *«razões salariais»* ou a *«mobilidade geográfica»*, enquanto os mais velhos, e nomeadamente os reformados, refiram, sobretudo, a *«diminuição da autoridade nas escolas»* (Cruz, 1989: 75).

O capítulo VII, *"Comportamentos culturais, sociais e políticos dos professores"* (Cruz, 1989: 83) é um capítulo interessante pelo que nos revela,

quer acerca do comportamento sindical dos professores e das suas taxas de sindicalização que não expressam nenhum tipo de movimento involutivo, bem pelo contrário, quer acerca do facto da profissão ocupar "de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores" (Cruz, 1989: 97).

O capítulo VIII dedica-se a estudar a "evolução comparada do sistema remuneratório" (Cruz, 1989: 99) concluindo que (Cruz, 1989: 107):

1. Em 1985, e em todos os níveis de ensino, os professores eram muito mais mal remunerados em Portugal que na média dos países da Europa dos Dez.
2. Entre 1985 e 1988, verificou-se uma evolução real positiva nas remunerações das categorias de professores comparáveis entre os dois períodos, que para alguns foi significativa. (...)
3. A posição de partida dos professores do ensino secundário sofreu a evolução menos favorável no período considerado. No entanto refira-se que, relativamente ao ensino primário este era, em termos europeus, «menos mal» remunerado em 1985.
4. No período em análise, houve uma revalorização das carreiras docentes, traduzida por aumentos dos leques salariais em praticamente todas as categorias dos vários níveis de ensino".

Trata-se de um conjunto de conclusões que são interessantes porque se constituem como um elemento de interpelação dos próprios discursos dos professores, nomeadamente quando estes invocam como situação de insatisfação profissional a questão salarial. Exercício a que o estudo em apreço não se dedica enquanto imagem de marca de uma abordagem que se rege por outros objectivos, o que me conduz, então, à necessidade de discutir e de equacionar a utilidade e função deste tipo de estudos.

O outro estudo, que me irá permitir abordar o estatuto deste tipo de trabalhos na reflexão sobre a profissão docente e, em particular, sobre o processo de construção da imagem privada e pública dos professores, conferindo visibilidade e delimitando os contornos daquela profissão, é, como já o anunciei, o estudo que Rui Mota-Cardoso e colaboradores desenvolveram com o intuito de estudar o «stress» nos professores portugueses (Mota-Cardoso, 2002). Trata-se de um estudo sujeito a uma temática circunscrita e construído na tradição dos estudos que se ocupam do stress ocupacional, a partir de uma abordagem médico-psicológica dessa problemática. É esta filiação que, de imediato, marca o tom e o sentido desse mesmo estudo, já que é a partir da definição de «stress» ocupacional²⁵ que se compreende a importância que se atribui aos conceitos de desajustamento ou de desequilíbrio, os quais se assumem, neste caso, como conceitos nucleares na configuração da abordagem proposta. No caso da profissão docente, Mota-Cardoso, socorre-se de Kyriacou e Sutcliffe, para descrever *"o stress ocupacional dos professores como uma síndrome de afectos negativos – como a raiva ou depressão –, habitualmente associado a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas – como o aumento do ritmo cardíaco –, em resposta a aspectos do trabalho do professor e mediado quer pela percepção de que as exigências com as quais se confrontam constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima quer por mecanismos de «coping» tendentes a reduzir a ameaça percebida"* (Mota-Cardoso, 2002: 12).

A perspectiva da dimensão psicológica é, como se pode constatar, aquela que prevalece na leitura, do «stress», proposta, perspectiva esta que, como já o defendi neste trabalho, constitui uma perspectiva circunscrita e parcial do «stress» dos professores, no momento em que tende a subvalorizar como dimensão incontornável da abordagem desta problemática a dimensão pedagógico-cultural que configura o papel do professor como mediador do contacto / confronto que os seus alunos vão estabelecendo com o património cultural hoje disponível. Não chega, por isso, identificar as

²⁵ Para Mota-Cardoso *"o termo «stress» ocupacional designa as relações de «stress» que têm lugar no contexto das ocupações profissionais"* (Mota-Cardoso, 2002: 11). O «stress» ocupacional *"traduz, então, o desajustamento entre as pessoas e o ambiente, seja entre as exigências (do ambiente ocupacional) e as competências do indivíduo, que variam desde as motivações deste último até às potencialidades oferecidas pelo trabalho e a sua organização (...)"* (Mota-Cardoso, 2002: 11).

características gerais dos «stressores», tais como: "(1) mudança ou novidade; (2) incerteza; (3) ambiguidade; (4) imprevisibilidade; (4) iminência" (Mota-Cardoso, 2002: 13), já que no campo profissional que é o campo da intervenção dos professores essas características têm um conteúdo concreto e afirmam-se num determinado espaço cultural. Mesmo o inventário de «stressores» ocupacionais que Mota-Cardoso propõe, posteriormente, não é suficiente para nos ajudar a enfrentar este problema, pelas mesmas razões que atrás enunciei²⁶. É que, e volto a afirmá-lo, a problemática do «stress» profissional dos professores não é uma problemática relacional. Pode afirmar-se e afirma-se, por esta via, mas constrói-se a partir de uma dinâmica mais complexa, onde o relacional é configurado em íntima articulação com as finalidades da Escola e os desafios ou os constrangimentos de carácter político-institucional, organizacional, curricular e pedagógico que aí se colocam aos professores.

O facto do estudo de Mota-Cardoso e dos seus colaboradores se situar num campo teoricamente controverso não pode pôr em causa a competência que o trabalho realizado acaba por expressar. É que estamos perante um investimento bastante pertinente, o qual nos permite estabelecer um confronto, quer com estudos similares produzidos noutras latitudes, quer com estudos que se debruçam sobre o «stress» noutras profissões. Um confronto que nos obriga a interpelar esses mesmos estudos e os seus resultados, o que constitui, afinal, uma via na construção de um espaço de reflexão específico sobre a profissão docente, a partir de um trabalho que se realizou sob a égide do Instituto de Prevenção do «Stress» e Saúde Ocupacional (IPSSO). Um trabalho caracterizado por ser um estudo de âmbito nacional, com o objectivo de "conhecer a distribuição do grau de «stress» na profissão docente portuguesa, suas potenciais fontes e prevalência de

²⁶ Mota-Cardoso recorre a um estudo de Cooper e colaboradores para identificar seis tipos de «stressores» ocupacionais: "(1) fontes de «stress» intrínsecas ao trabalho (condições físicas do local de trabalho, características das tarefas, excesso de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, etc.); (2) papel organizacional (ambiguidade e/ou conflito de papéis, responsabilidades atribuídas); (3) relações interpessoais (com colegas, superiores e subordinados); (4) carreira profissional (início da carreira, avaliação de desempenho, progressão na carreira, formação, insegurança, término da carreira, etc.); (5) estrutura e clima organizacionais (participação na tomada de decisões, estrutura da organização, ambiente socioemocional de trabalho, competição, violência, etc.); (6) relação entre o trabalho e o lar (...)" (Mota-Cardoso, 2002: 13 – 14).

algumas das suas consequências" (Mota-Cardoso, 2002: 51). Neste sentido, foi inquirida *"uma amostra da população docente dos ensinos públicos básico (2º e 3º ciclos) e secundário de Portugal continental"* (Mota-Cardoso, 2002: 51), recorrendo-se a instrumentos de avaliação, utilizados em estudos internacionais, que foram validados em estudos psicométricos prévios. Para além disso, *"construiu um instrumento de avaliação das fontes de «stress», a partir de um estudo qualitativo exploratório, feito em 17 escolas da área geográfica definida"* (Mota-Cardoso, 2002: 51).

Não sendo este um trabalho sobre o mal-estar docente, reafirma-se, mesmo assim, a importância da leitura e interpelação relativamente aos estudos que tendem a abordar esta problemática pelo facto destes permitirem analisar algumas das concepções e teses que têm vindo a influenciar a configuração das abordagens relativas à profissão docente e à acção profissional dos professores. Importa, por isso, avaliar os resultados obtidos no estudo, os quais foram agrupados em torno de nove factores que se escalonaram *"por ordem decrescente de percentagem de variância explicada"* (Mota-Cardoso, 2002: 102), identificando-se, assim, através de cada um desses factores, as fontes do «stress» profissional dos professores. Foram nove os factores seleccionados através do estudo realizado: (a) o estatuto profissional; (b) o conteúdo do trabalho; (c) a previsibilidade / controlo; (d) a pressão do tempo; (e) a segurança profissional; (f) a disciplina; (g) a rigidez curricular; (h) a natureza emocional do trabalho; (i) o «toque de caixa» (ritmo e estrutura do trabalho). Segundo Mota-Cardoso e colaboradores, são estes nove factores que *"explicam 60,53% da variância, sendo mais de metade explicada apenas pelo primeiro factor (33,13%). Todos os restantes explicam individualmente menos de 6% da variância total"* (Mota-Cardoso, 2002: 102).

Constata-se, assim, que é a constante mudança da legislação, as relações com os órgãos da tutela e as relações com os pais e encarregados de educação, itens estes agrupados a coberto do estatuto profissional, que constituem, no estudo do IPSSO, o *"factor mais importante das fontes de «stress» percebidas pelos docentes portugueses"* (Mota-Cardoso, 2002: 103).

Outros dados que o estudo em apreço revela dizem respeito ao facto de:

- a) os acontecimentos relacionados com o conteúdo do trabalho e a massificação do ensino, bem como aqueles que se referem à previsibilidade, ao controlo das tarefas e à ausência e clarificação do papel são identificados, no estudo em causa, como os factores indutores de «stress» com mais impacto depois daqueles que dizem respeito ao estatuto profissional;
- b) os problemas relacionados com a indisciplina aparecerem posicionados na sexta posição da escala das fontes de «stress» no estudo de Mota-Cardoso e dos seus colaboradores, o que é *"um dado contraditório com a quase totalidade dos estudos anteriores"* (Mota-Cardoso, 2002: 103) e com o estudo nacional britânico, nos quais se definem os acontecimentos como a indisciplina e o mau comportamento dos alunos como o primeiro ou o segundo dos factores relacionados com o «stress» docente (Mota-Cardoso, 2002);
- c) a pressão do tempo, bem como a segurança profissional, relacionada com *"a mobilidade e a incerteza de colocação"* (Mota-Cardoso, 2002: 103) são, igualmente, referidos como factores de «stress» com mais impacto do que a indisciplina dos alunos;
- d) a rigidez curricular, a natureza emocional da profissão docente e *"o andamos sempre de um lado para o outro"* (Mota-Cardoso, 2002: 103) são factores indutores de «stress» que o estudo também nomeia, embora menos decisivos que aqueles que se relacionam com a indisciplina dos alunos;

Ao contrário do estudo coordenado por Braga da Cruz que visa promover, apenas, uma caracterização, o estudo de Mota-Cardoso pretende promover essa caracterização para legitimar um conjunto de decisões que este mesmo estudo propõe. Importa, por isso, avaliar o tipo de medidas

propostas para que se compreenda até que ponto elas se definem no sentido de promover a resiliência dos professores sem discutir as causas da problemática ou aceitando a inevitabilidade dos professores se defrontarem com um universo profissional que é irremediavelmente perturbador. É que esta leitura, mais do que uma abordagem relativamente ao «stress» dos professores, é uma leitura através da qual se exprime um olhar sobre a acção profissional dos professores que é configurada como uma acção profundamente dependente de factores extrínsecos à vontade e às decisões docentes. Esta análise é reforçada, aliás, pela leitura do próprio relatório, quando, no capítulo intitulado "Das atitudes preventivas" (Mota-Cardoso, 2002: 111), se defende que *"se a profissão docente tem razões intrínsecas de exposição ao «stress» (tarefa não passível de previsão e de difícil controlo antecipado, comportamento dos alunos, sobrecarga emocional, avaliação judicativa, etc.), o certo é que, pelo menos nos nossos dias, as fontes mais prementes de mal-estar e tensão são extrínsecas ao docente e, inclusive, à escola onde trabalha, tendo nome em instâncias mais complexas, sociais e comunitárias, em que estatuto, imagem, opinião pública e decisão política não são alheios"* (Mota-Cardoso, 2002: 112). Trata-se de uma perspectiva cujo impacto ao nível da formulação das estratégias tendentes a prevenir ou a minimizar o «stress» tem que se fazer sentir ao nível dos conteúdos que se elegem para sustentar essas mesmas estratégias. Por isso, é que o estudo em análise não deixa de ser imune aos condicionalismos do «locus» de análise que adopta para abordar a profissão docente, daí que, por exemplo, as medidas relacionadas com a prevenção do «stress» não digam respeito aos professores. Algumas destas medidas dizem respeito à mobilização de entidades abstractas²⁷, enquanto outras têm a ver quer com a acção do poder político quer com a intervenção dos responsáveis pela administração do sistema educativo e das escolas²⁸ para que, assim, se assuma um conjunto de decisões cujos principais

²⁷ Como exemplos de um tipo de apelo direccionado para entidades abstractas temos, sob a fórmula da definição de objectivos de intervenção estratégica, o "reforço do estatuto profissional do professor, com promoção da imagem da classe e defesa da qualificação profissional" (Mota-Cardoso, 2002: 113) ou a "clarificação do papel docente e definição precisa das funções, responsabilidades e áreas de competência; recurso ao trabalho com outros profissionais e à parceria com outras instituições comunitárias" (Mota-Cardoso, 2002: 114).

²⁸ Como exemplos de um tipo de apelo direccionado para estas entidades temos, também sob a fórmula da definição de objectivos de intervenção estratégica: (i) a "atenção à carreira docente, critérios de progressão e segurança profissional. Institucionalização do mecanismo de aconselhamento «ombro a ombro» (apadrinhamento)" ou (ii) "(...) maior responsabilização da gestão pela disciplina da escola" (Mota-Cardoso, 2002: 114).

destinatários e beneficiários deveriam ser os professores. Para além deste tipo de medidas, o estudo refere-se, de forma específica, ao *"papel da organização na prevenção do «stress»"* (Mota-Cardoso, 2002: 114 – 115), embora circunscreva as atitudes preventivas das organizações à adopção de decisões que têm a ver, apenas, com o «stress», como se uma escola fosse entendida como um espaço clínico e a perturbação ocupacional dos seus profissionais pudesse ser entendida como uma problemática de carácter eminentemente psicológico. Não é de estranhar, então, que se defenda, no âmbito da formação de professores, intervenções direccionadas *"especificamente a nível do controlo e manejo do «stress»"* (Mota-Cardoso, 2002: 116), propondo-se, até, as linhas orientadoras desse programa: de formação e alguns pressupostos estruturantes do mesmo programa.

Uma análise ampla e panorâmica deste estudo permite constatar, de imediato, que as suas principais vulnerabilidades são as que têm a ver com as vulnerabilidades de todas as leituras que se produzem acerca da profissão docente e da acção profissional dos professores a partir da valorização da sua dimensão psicológica, a qual tende, até, a ser circunscrita por ela. Tratando-se do resultado de uma opção conceptual não deixa de ser legitimada, credibilizada e sustentada, de algum modo, pela natureza e amplitude do próprio estudo que é, recorde-se, um mega-estudo. É que, a exemplo do estudo já abordado anteriormente, há dimensões e linhas de pesquisa que deveriam ser objecto de um olhar mais circunspecto, que permitisse enfrentar os detalhes e aprofundar linhas de investigação e hipóteses particulares que pudessem ampliar ou diversificar a capacidade de leitura relativa aos fenómenos em análise.

Se é inegável a importância de estudos como aqueles que tenho vindo a analisar, é importante ter consciência dos seus limites e das suas limitações. Estes estudos são decisivos para se compreenderem os macro-desafios e os obstáculos que se colocam aos actores em presença, as lacunas que, do ponto de vista da investigação, se anunciam, os indicadores globais ou as tendências estruturantes que subjazem aos fenómenos que se investigam. São

estudos que permitem mapear o campo de análise, conferindo visibilidade às problemáticas que se estudam.

Apesar disso, importa reconhecer que o que se beneficia com o impacto de tais estudos, perde-se, pelo contrário, em capacidade de interpelação heurística da realidade que se aborda. Veja-se, por exemplo, como, no estudo da Comissão coordenada por Braga da Cruz, a constatação decisiva acerca do impacto da formação de professores na configuração da profissão docente deixa em aberto um conjunto de questões que não poderão ser, de facto, ignoradas. Nessa parte do relatório escreve-se que a *"progressiva valorização da pedagogia na formação dos professores contribuiu por certo para uma expressiva difusão entre os professores de uma concepção «crítica» da educação (que valoriza sobretudo na função educativa a criatividade, a iniciativa e a autonomia pessoal), de uma concepção evolutiva de escola, de uma concepção tolerante da autoridade do professor, de uma pedagogia para todos, aberta à vida e eminentemente cultural na sua dimensão extra-curricular"* (Cruz, 1989: 62), mas não se problematiza o impacto da difusão dessa concepção «crítica» tanto ao nível das concepções e das intervenções pedagógicas dos professores, como ao nível do espaço de (re)configuração dos seus saberes profissionais, como, ainda, ao nível dos desafios, exigências e problemas que quotidianamente se colocam aos docentes. Tratando-se de uma afirmação com uma importância estratégica iniludível para se caracterizar a situação social e profissional dos professores mereceria, por isso mesmo, uma abordagem mais exaustiva e interpelativa. Admite-se que o estatuto de mega-estudo não lhe permitiria ser mais ambicioso do que aquilo que de facto foi, situação que justifica o que acabei de afirmar tanto acerca da importância relativa destes estudos como, igualmente, acerca das suas limitações heurísticas.

No caso do estudo coordenado por Rui Mota-Cardoso é possível defrontarmo-nos com uma das situações de tipo equivalente quando na abordagem referente à *"expressão do «stress» na profissão docente"* (Mota-Cardoso, 2002: 16) se afirma que *"os resultados demonstraram que os professores tinham um nível significativamente mais alto de «stress» que os não-*

professores, ainda que essa diferença se ficasse a dever apenas a um factor – a sobrecarga do papel de docente" (Mota-Cardoso, 2002: 19). O que significa exactamente a expressão «sobrecarga do papel de docente»? O relatório limita-se a afirmar que "os docentes experimentavam mais «stress» que os outros profissionais, devido, exclusivamente, à crescente complexidade do papel do professor associado à relativa ausência ou escassez de recursos" (Mota-Cardoso, 2002: 19). É uma explicação suficientemente inequívoca que clarifica a expressão em questão? Não o creio. É que mais do que explicitar essa expressão, importa, antes de mais, interpelá-la e problematizá-la. Tal opção, neste estudo, afigurava-se, no entanto, como inviável, quer por razões de carácter conceptual, quer por razões relacionadas com a natureza do estudo em questão. As mesmas razões são invocadas anteriormente na análise que propus relativamente ao estudo anterior.

Em conclusão, a problemática relacionada com a importância e a natureza dos mega-estudos é uma problemática pertinente por um conjunto diverso de razões entre as quais se evidenciam aquelas que dizem respeito ao modo como, num primeiro momento, estes influenciam a construção quer das representações que estes constroem acerca de si próprios quer das representações que os outros constroem acerca deles enquanto profissionais. É uma problemática pertinente também pelo modo como, num segundo momento, tais mega-estudos, ao serem circunscritos a um registo descritivo, tendem a funcionar em função de um regime de aceitação tácita de alguns conceitos e pressupostos teóricos que, não sendo objecto de interpelação, poderão conduzir à afirmação de um conjunto de equívocos que não só contribuem para contaminar a reflexão no campo que se debruça sobre a profissão docente e a acção profissional dos professores, como, igualmente, contribuem para promover a afirmação de representações que nos conduzem a becos sem saída e a impasses neste âmbito. Como já o escrevi neste trabalho não se põe em causa a importância destes estudos, desde que compreendamos os seus limites e as suas limitações, condição necessária para os entendermos como estudos capazes de nos apontar caminhos, fornecer indícios e constituírem-se, assim, como instrumentos a utilizar num projecto de investigação mais amplo.

Síntese

O campo de reflexão sobre a profissão docente é amplo, plural, controverso e contraditório. Creio que esta é a primeira conclusão que, neste momento, se me oferece anunciar. Um campo de reflexão tão amplo que importa circunscrever quanto ao tipo de temática a abordar e tão plural que obriga a clarificar as perspectivas em função das quais se enfrenta e configura os objectos de estudo seleccionado. Se não se resolve, por esta via, a questão da controvérsia, possibilita-se, pelo menos, clarificar os fundamentos da interpelação e estabelecer uma linha de rumo suficientemente coerente. Foi este o principal objectivo que presidiu à elaboração deste capítulo, a partir do qual me propunha expor e discutir um conjunto de perspectivas e questões sobre a profissão docente como objecto de reflexão. Perspectivas e questões estas que foram seleccionadas pela importância que as mesmas poderiam assumir para estabelecer um plano de trabalho pertinente, subordinado ao propósito de reflectir sobre os sentidos do trabalho docente em escolas e num mundo em mudança cuja direcção e natureza nem sempre são passíveis de serem apreendidas por grelhas de leitura já constituídas. Deste modo, as opções assumidas com a opção por: (i) abordar o mal-estar-docente, e neste âmbito os estudos de Esteve e Jesus, como expediente para discutir algumas das vulnerabilidades das abordagens sobre a profissão docente que se encontram relacionadas com uma leitura psychologizante dessa profissão; (ii) analisar o contributo de Huberman e as leituras da profissão através da tese da proletarianização docente e (iii) identificar as limitações dos mega-estudos como instrumentos através dos quais se cria uma imagem privada e pública da profissão docente, não foram mais do que opções resultantes de uma operação heurística em função da qual pretendia, sobretudo, legitimar, por um lado, o ponto de partida do estudo a realizar e, por outro, balizar tanto o seu campo de referências como definir um rumo ao processo de interpelação a promover.

As propostas de Esteve e de Jesus não sendo representativas de todo o conjunto de reflexões sobre o mal-estar docente são, contudo, trabalhos representativos que se desenvolvem sobre esta temática, permitindo, assim,

conferir visibilidade a um conjunto de questões que não se podem ignorar quando nos debruçamos sobre a acção profissional e a configuração da profissão docente quer a um conjunto de equívocos que importava denunciar para poder ser recusado.

A análise do trabalho de Huberman e as teses acerca do processo de proletarização da função docente permitiram-me, por sua vez, enfrentar o problema das leituras que tendem a promover uma abordagem algo determinista do ciclo de vida profissional dos professores. Mais do que a recusa e a justificação teórica da recusa, pretendi estabelecer, sobretudo, uma área de referências, a partir da qual pudesse construir um conjunto de instrumentos de interpelação, necessário para participar numa reflexão onde uma das questões centrais tinha a ver com a necessidade de se discutir quais as possibilidades de os professores serem os autores da sua profissionalidade, isto é, de serem eles a definir os parâmetros em torno dos quais se define o trabalho docente que realizam.

O recurso aos grandes estudos liderados por Braga da Cruz e Mota Cardoso explica-se, por fim, quer para afirmar, apesar da sua importância, as limitações destes tipos de trabalhos quer para demonstrar, por isso, a necessidade de conceber estudos alternativos, subordinados a outros pressupostos conceptuais e metodológicos e preocupados com outros tipos de resultados e conclusões, até porque é, também, a partir destes estudos que se constrói uma imagem privada e pública dos profissionais e se reflecte sobre uma profissão sujeita a uma visibilidade pública enorme e sobre a qual pendem responsabilidades e atribuições, porventura excessivas mas certamente inéditas e passíveis de serem objecto de reflexão.

Conclusão

Pode concluir-se pois que este olhar analítico sobre um conjunto de obras significativas que se debruçam e reflectem, a seu modo, sobre a profissão docente e a acção profissional dos professores nos coloca perante

um conjunto de desafios e de questões que este trabalho visa participar, pelo menos e deste modo, no âmbito do espaço mais amplo de debate que se tem vindo a construir em torno daquela profissão. Uma participação que ocorreu em função de uma interrogação prioritária, «Quais as condições e as possibilidades em função das quais os professores podem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam nas escolas e no mundo contemporâneos?»

Uma questão que obriga a interpelar as vulnerabilidades das abordagens que, no espaço confinado à abordagem da profissão docente como objecto de pesquisa, tendem a afirmar-se, quer pelo seu determinismo, ou pelo seu contributo para a construção de leituras tendencialmente deterministas da profissão docente, quer pelo facto de omitirem ou deixarem implícita a configuração do modelo de educação escolar como um factor que não poderá deixar de ser mobilizado no âmbito da reflexão sobre a acção profissional dos professores. Um modelo que terá que ser valorizado como um elemento nuclear do processo de reflexão acerca do papel do professor como agente de mediação cultural entre os alunos e o saber escolar, papel esse que, por esta razão, não poderá ficar confinado a ser definido pela sua dimensão eminentemente relacional, já que é em função da sua dimensão pedagógico-cultural que o relacional se configura e afirma.

Partindo destas opções matriciais, torna-se possível configurar, então, de forma mais precisa, o espaço de pesquisa onde este trabalho se localiza. Um trabalho onde ao discutir-se os desafios, os sentidos e a natureza da acção profissional dos professores em escolas e num tempo de incertezas, se projecta a reflexão sobre as condições e as possibilidades de redefinição do trabalho docente nessas mesmas escolas e nesse mesmo tempo.

É no próximo capítulo que esse investimento começará a adquirir forma e voz quando me debruçar sobre os desafios e as exigências profissionais que se colocam aos professores nas escolas e no mundo que habitamos. Trata-se de uma decisão que obriga, quer a discutir como as transformações do mundo contemporâneo afectam a vida dos professores, enquanto

profissionais, quer a discutir algumas das leituras que se debruçam sobre esta mesma problemática. Exercício este que é necessário para que, posteriormente, se possa equacionar, quer alguns dos desafios, exigências e dilemas profissionais que os professores são obrigados a enfrentar, quer algumas das respostas possíveis que se possam produzir perante tais desafios, tais exigências e tais dilemas. Configura-se, assim, o espaço conceptual em torno do qual se justifica, concebe e promove o projecto de investigação subsequente e conivente com o investimento de carácter teórico que os capítulos I e II desta tese permitem revelar.

II Capítulo

SER PROFESSOR:
DESAFIOS, EXIGÊNCIAS E DILEMAS PROFISSIONAIS

II CAPÍTULO

SER PROFESSOR: DESAFIOS, EXIGÊNCIAS E DILEMAS PROFISSIONAIS

Não é possível investir numa reflexão credível acerca da profissão docente dissociada da Escola e, sobretudo, do modelo de educação escolar. É, tendo por referência a articulação entre este modelo, o ofício de professor e o próprio ofício do aluno (Perrenoud, 1995) que importa entender qual é a matriz conceptual, pedagógica e profissional em torno das quais se construiu aquela profissão. Propósito este que justifica que nos tenhamos de confrontar com o que alguns autores designam por "*forma escolar*" (Vincent, Lahire e Thin, 1994; Canário, 1999), o modelo educativo, singular e historicamente datado, que esteve na origem da afirmação social e política da Escola nas sociedades contemporâneas. Um modelo que representa, afinal, "*uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente*" (Canário, 2005:62), o qual contribuiu, entre outras coisas, para que:

- a Escola se afirmasse como um contexto dissociado da vida das comunidades, onde se acredita que é possível aprender aí, no presente, o que é útil para se agir, no futuro, e noutros contextos sociais (Rey, 2000; Nóvoa, 1988);
- a Escola se definisse como um contexto educativo sujeito a finalidades educativas prévias que se exprimem em documentos através dos quais se divulga qual o conhecimento legítimo a adquirir, de forma a tentar condicionar-se o modo como cada um deve aprender a interpretar e a organizar o mundo onde se age e é (Popkewitz, 1994);

- a Escola se definisse, igualmente, como um espaço onde se desenvolveu uma espécie de gramática de ensino (Barroso, 1995) em torno da qual se foram construindo os *"modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber"* (Canário, 2005:62), através dos quais se pretende assegurar, quer a transmissão do saber, quer o controlo sistemático dos resultados obtidos, o que acontece utilizando-se procedimentos de verificação autorizados;
- a figura do professor emergisse como um agente educativo inédito, porque especializado, e a quem se atribui responsáveis iniludíveis e decisivas funções no domínio da socialização das novas gerações;
- a figura do aluno emergisse assumindo, na Escola, um estatuto particular que não lhe permite que exerça autonomamente e sem controlo aquilo que aí foi aprendendo (Rey, 2000);

Reconhecendo-se que este modelo pode assumir configurações diversas importa compreender, no entanto, e em primeiro lugar que, quando se discute a profissão docente e a acção profissional dos professores, não se pode ignorar o conjunto de constrangimentos acabados de enunciar. Do mesmo modo que também não se pode ignorar como a desvalorização da experiência dos "aprendentes", uma propriedade que Rui Canário (1999) atribui à «forma escolar», interfere na configuração tanto daquela acção como, concomitantemente, na configuração daquela profissão. Segundo Canário, tal desvalorização contribui para que, no âmbito da já referida «forma escolar», se tenda, de uma forma genérica, a:

- Abstrair-se das condições concretas que condicionam a aprendizagem dos alunos;
- Subordinar o processo de intervenção educativa a uma questão técnica, julgando que assim se pode garantir que não existam situações de imprevisibilidade quanto aos resultados a obter;

- Valorizar, ao nível da produção do conhecimento, "um processo de cumulatividade, em que a lógica do armazenar e repetir informação se sobrepõe à lógica de produção de saber" (Canário, 1999: 103). Não é, então, por acaso que a Escola se assume como um contexto "onde de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade das respostas já serem previamente conhecidas. Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade legítima, quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a conhecimento produzido e importado do exterior da instituição escolar. Por outro lado ainda, aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar os adultos (frequentemente de forma embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender "boas" respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam" (Canário, 1999: 103);
- Entender a prática como uma mera aplicação da teoria (Canário, 1998);
- Entender o estatuto daqueles que aprendem em função de uma lógica deficitária que a formação deverá ajudar a resolver, o que implica que se desvalorize, por um lado, o potencial de aprendizagem dos "aprendentes" e, por outro, tal como refere Canário (1999), que não se seja capaz de reconhecer os seus adquiridos experienciais.

Trata-se de uma abordagem que, por outra via, é corroborada por Philippe Perrenoud quando este caracteriza o "sistema de trabalho pedagógico" (Perrenoud, 1995: 16) em função do qual configura o que designa por «ofício de aluno» (Perrenoud, 1995) e denuncia a Escola como um espaço onde se criam situações de aprendizagem "contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo" (Perrenoud, 1995: 19)

É um tal sistema que Perrenoud caracteriza, enunciando alguns dos seus principais traços (Perrenoud, 1995: 16 – 17):

- "1. uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo;*
- 2. reticências fortes ou dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores;*
- 3. um recurso permanente às recompensas e às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar, o que conduz a uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da selecção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal;*
- 4. uma fraca diferenciação do ensino (horário, espaços, planos de estudo, meios de ensino, formação dos professores concebida em função do ensino frontal);*
- 5. o peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade (actividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar);*
- 6. a onnipresença da coacção e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo e sem interesse; um contrato didáctico baseado, muitas vezes, no medo da desordem e da batota, na desconfiança, na lei do menor esforço;*
- 7. o espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva dos exames) em detrimento do tempo de ensino;*
- 8. relações bastante «burocráticas» entre professores e alunos, cada um no seu papel, no seu ofício, no seu território."*

Foi, em larga medida, em torno do ambiente cultural e pedagógico acabado de revelar que se construiu e afirmou a profissão docente. Uma profissão que adquire visibilidade, então, em função de um dado «ethos» profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como, igualmente, por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem privada e pública da profissão docente. Uma imagem que, reconheça-se, se constitui ainda hoje como uma referência suficiente sólida no âmbito do processo de definição do

que é e do que deve ser um professor. Uma imagem que, revelando o sentido e o espaço de uma profissão, é a expressão, também, de uma Escola que se afirma como uma instituição que se caracteriza, quer como um produto, quer como um instrumento de produção da Modernidade. Uma Escola que nasce enquadrada na afirmação e desenvolvimento dos sistemas estatais de educação escolar, os quais não se afirmam e crescem por acaso, nem ao acaso, mas devido à conjugação de um conjunto de acontecimentos e de factos históricos, políticos e culturais que António Nóvoa enquadra "*no movimento secular de criação dos Estados – Nação, no processo de transformação profunda das concepções morais que tendem a separar-se de uma definição estritamente religiosa e do arranque da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos*" (Nóvoa, 1995: XX). Para Tomaz Tadeu da Silva a Escola é mesmo a instituição moderna por excelência (Silva, 1997), já que é a essa instituição que compete difundir, quer a ideologia do progresso garantida pela crença nas possibilidades redentoras da Razão e da Ciência, quer a possibilidade de contribuir para a afirmação de sujeitos autónomos e racionais, libertos que estão do jugo dos privilégios hereditários do Antigo Regime. Não se pode dissociar, então, a configuração da profissionalidade docente, nem da relação entre a Escola e o novo projecto civilizacional que a justifica, nem do papel decisivo que se lhe atribui no âmbito do processo de unificação política e cultural que a criação e afirmação dos Estados – Nação necessitava de estimular. Um processo que é patrocinado, controlado e imposto por estes Estados às populações, num investimento que obedece a finalidades idênticas, ocorre, de algum modo, sincronizado no tempo e encontra-se na origem de um movimento de escolarização transnacional. Importa compreender, então, que a emergência dos sistemas escolares e da Escola não corresponde a nenhum gesto de carácter filantrópico. É a expressão de uma intervenção política estruturante que se encontra na origem de uma instituição que não poderá ser configurada ao bel-prazer dos actores que nela participam. Isto não significa que as escolas não possam ser entendidas como contextos singulares, mas tão-somente que essa especificidade tem os seus limites, os quais radicam num conjunto de factores invariantes que não poderão ser ignorados, entre os quais elejo, pela sua importância, a função de promover a apropriação de um

património cultural como uma finalidade indiscutível da Escola. É que, creio, se há factor que permite identificar as organizações escolares como organizações com uma identidade própria, esse factor é, exactamente, o compromisso da Escola em promover a apropriação, por parte das gerações mais jovens, do que se designa por património cultural comum. É, sobretudo, tal compromisso, mais do que o modelo de intervenção educativa atrás designado por "forma escolar" (Vincent, Lahire e Thin, 1994; Canário, 1999), que vincula profissionalmente os professores. Isto é, não é obrigatório que a Escola se defina e afirme obrigatoriamente em função desse modelo, assim como não é inevitável que o ofício de aluno se construa em torno dos parâmetros propostos por Perrenoud (1995). Quer a «forma escolar», quer o ofício de aluno, na versão de Perrenoud, são produtos de opções que se produzem no seio da instituição Escola, não são factores invariantes que contribuem para a qualificar como organização educativa. Apesar de tudo, a «forma escolar» que contribuiu para formatar o ofício de aluno, tal como Perrenoud (1995) o caracterizou, não poderá ser, nem ignorada, nem desvalorizada, já que não sendo a única modalidade em função da qual a Escola se poderá organizar, foi a modalidade que, definitivamente, marcou de forma iniludível, a configuração e a dinâmica das escolas desde a sua génese até ao presente.

É, enfim, no âmbito do universo político, cultural e pedagógico que a Escola, sob a égide da «forma escolar», constrói a profissão docente, a qual pode ser definida de forma substancial, tendo em conta a configuração daquele universo, como uma profissão cujo poder²⁹ assenta numa tripla delegação: "uma «delegação cognitiva», uma «delegação política» e uma «delegação jurídica»" (Correia & Matos, 2001: 31). Uma delegação de poderes que, de acordo com José A. Correia e Manuel Matos, contribui para definir o professor, "no plano cognitivo, (...) como o delegado de um saber científico de que é o fiel depositário" (Correia & Matos, 2001: 31), enquanto "no plano político e cultural, o professor é o depositário fiel de um poder cultural, público e laico, delegado pelo Estado-Nação ou por uma geração social" (Correia &

²⁹ J.Á. Correia e M. Matos distinguem, neste caso, poder de autoridade, considerando que "enquanto que o poder é delegado por procuração, por decreto, ou através do exercício de mandato ou de uma ordem, a autoridade, associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquitecto, remete-nos para alguém que se legitima pela sua obra" (Correia & Matos, 2001: 30).

Matos, 2001: 31) e, finalmente, no plano da delegação jurídica "que, assente nos mandatos cognitivos e políticos, legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou de proceder a uma avaliação que, pelo menos nos níveis mais elevados dos sistemas educativos, não é susceptível de controlo quanto ao seu conteúdo" (Correia & Matos, 2001: 31). Esta configuração da profissão docente, correspondente a um tempo em que as escolas podiam ser definidas como espaços susceptíveis de serem objectivados através de um conjunto de funções, de saberes e de papéis que permitiam estruturar, de forma prévia e inequívoca, a dinâmica dos quotidianos escolares e, neste âmbito, o próprio trabalho dos professores (Correia & Matos, s.d.), é uma configuração que deixou de fazer sentido no tempo em que vivemos.

Um tempo que se constrói a partir de outros desafios políticos, culturais e tecnológicos que afectam as expectativas políticas, sociais, culturais e educativas que se desenvolvem acerca das escolas e dos professores, em função dos quais se concebem as finalidades, a organização e a dinâmica das primeiras e a acção, o estatuto e o papel dos segundos, de acordo com outros parâmetros e quadros conceptuais, distintos daqueles que têm vindo a ser mobilizados para abordar essas escolas e os seus professores. De forma mais específica, A. Hargreaves considera que os professores se encontram a viver um processo de mudança, o qual deve ser abordado tendo em conta que de "um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica" (Hargreaves, 1998: 4), enquanto do outro se encontra "um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrónicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis" (Hargreaves, 1998: 4). Neste sentido, e de acordo com esta leitura proposta por A. Hargreaves, não se pode dissociar a reflexão sobre a acção dos professores e sobre a própria reconfiguração da profissão docente sem ter em conta os desafios que se colocam às escolas no âmbito do que hoje se designa por "sociedade do conhecimento" (Hargreaves, 2003: 1), a qual é definida pelo próprio A. Hargreaves em função

de três dimensões estruturantes: (i) uma primeira que compreende "um espaço científico, tecnológico e educacional em expansão" (Hargreaves, 2003:17); (ii) uma segunda que diz respeito à formulação de vias complexas de processamento e circulação de informação e conhecimento em sociedades baseadas em economias terciárias e (iii) uma terceira que se caracteriza pela importância que se atribui ao "desenvolvimento continuado de inovações em produtos e serviços através da criação de sistemas, equipas e culturas que maximizem oportunidades para que ocorram aprendizagens mútuas e espontâneas" (Hargreaves, 2003: 17). A sociedade do conhecimento afirma-se, assim, como uma sociedade de aprendizagens que se constrói já não no poder da máquina mas no poder do cérebro, "o poder de pensar, aprender e inovar" (Hargreaves, 2003: 18 – 19). É a dissonância entre esta sociedade e a dinâmica de escolas que, ainda geridas por "relógios e campainhas, períodos lectivos e turmas; crianças agrupadas por idades e ensinadas para memorizar conhecimentos através de currículos estandardizados" (Hargreaves, 2003: 21), constitui o desafio a enfrentar. Um desafio que consiste, basicamente, em desenvolver projectos de educação escolar congruentes com este outro ambiente civilizacional, distintos, por isso, dos parâmetros modernos ou, até, pré-modernos, que caracterizam os modos de funcionamento das fábricas ou dos mosteiros (Hargreaves, 2003: 21) e constituem a matriz organizacional do funcionamento das escolas. Um desafio que tem que ser tido em conta, quer na configuração de um novo tipo de profissionalidade docente, quer ao nível da qualidade da participação dos professores no âmbito deste processo, ainda que tenhamos de ter consciência que este poderá ser um campo armadilhado, no momento em que se sabe que a "subordinação da educação aos imperativos da modernização económica matizada pela valorização incontrolada das potencialidades expressivas das novas tecnologias constitui o «pano de fundo» em torno do qual a «ideologia da modernização» procura alcançar um amplo consenso social, ocultando as suas opções sociais" (Correia, 2000: 16)

Em suma, o mundo, as pessoas que o habitam e as representações sobre essas pessoas e esse mundo mudaram. As escolas definem, hoje, a sua missão em função de outras finalidades e os estatutos e os papéis que

actualmente se atribuem, quer aos alunos, quer aos professores configuram-se em função de outros parâmetros. Assim, constata-se que já não é possível encontrar-se, tão facilmente, uma plataforma de entendimento relativamente ao sentido da profissão docente nas escolas e no mundo contemporânea, a exemplo do que ocorreu no passado quando as tarefas educativas dos professores se explicavam, sobretudo, em função da necessidade de contribuírem, através da sua acção como docentes, para determinar o lugar dos indivíduos em sociedades que, relativamente àquelas em que vivemos, se distinguem, entre outras coisas, pelo seu maior conformismo político e pela consequente aceitação de uma ordem social que, então, se definia como algo que transcendia todos aqueles que participavam na vida em comunidade.

Hoje, contudo, face aos novos referenciais políticos, sociais, culturais e educativos que moldam o pulsar da vida nas sociedades contemporâneas, uma tal função tornou-se contraproducente, já que colide com alguns dos pressupostos e princípios essenciais que permitem caracterizar a vida e a dinâmica das sociedades ditas democráticas. Colide, também, com as noções de liberdade social e política que caracterizam estas sociedades; o direito universal à crítica e à formulação de juízos de valor acerca dos acontecimentos; a despenalização da diferença enquanto expressão de direitos sociais inquestionáveis - pelo menos do ponto de vista dos princípios -; a retórica da igualdade de oportunidades; a importância do diálogo ou a aceitação dos conflitos e a necessidade de os aprendermos a gerir de forma consequente, como um factor estruturante da vida em comum. Colide, ainda, com um mundo em que as mudanças tecnológicas tendem a ocorrer de forma mais rápida e profunda e os meios de comunicação de massa assumem uma importância, em cada dia que passa, mais decisiva na configuração da realidade. Colide, finalmente, com um mundo em que as relações entre homens e mulheres; entre adultos, crianças e jovens; entre pais e filhos, se pautam por outros tipos de padrões relacionais mais preocupados com a dignidade de cada um dos intervenientes, menos rígidos e normativos, mais capazes, por isso, de reconhecer, apesar de tudo, o protagonismo pessoal e social de cada um dos intervenientes nesses jogos relacionais. É a

partir, então, do reconhecimento do conjunto de tensões e contradições acabado de enunciar que se impõe, então, fazer quatro perguntas:

- a) Como lidar e gerir as contradições entre uma Escola que continua a definir-se como um espaço de transmissão de saberes e da produção de comportamentos estandardizados e um mundo plural que exige, cada vez mais, que sejamos capazes: (i) de participar activamente na recriação dos saberes que herdámos; (ii) de construir consensos inéditos que nenhum período de treino prévio nos poderá ensinar a realizar; (iii) de assumir uma postura eticamente mais exigente face a nós próprios, aos outros e à comunidade onde nos inserimos?
- b) Como lidar e gerir as contradições entre uma Escola que continua a alimentar a ficção da possibilidade de o conhecimento poder ser construído em função de um registo epistemológico normativo e autocrático e um mundo onde a imprevisibilidade e a incerteza já *"não podem ser encaradas como défices de cientificidade mas como dimensões constitutivas do próprio conhecimento científico"* (Correia & Matos, 2001:32)?
- c) Como construir uma Escola que, por reconhecer o mundo plural e complexo em que vivemos, se transforma, definindo, por isso, outras finalidades, configurando-se em função de outros cenários organizacionais e tentando estabelecer outras modalidades de relacionamento pedagógico, necessitada que está em se assumir como um espaço educativo a ser apropriado por públicos caracterizados pela sua diversidade cultural? Uma Escola em que o ofício de aluno se defina de acordo com um outro tipo de parâmetros?
- d) Como é que as respostas às questões enunciadas, e as acções subsequentes a estas respostas, afectam a actividade profissional dos professores e, por isso mesmo, contribuem para a redefinição do trabalho docente e, por esta via, contribuem para a construção de outros tipos de profissionalidade?

É a partir destas quatro questões, e da procura de respostas que as possam satisfazer, que pretendo enveredar pela abordagem da profissão docente, valorizando a problemática da redefinição do trabalho dos professores como o objecto de reflexão prioritário em torno do qual pretendo concretizar uma tal abordagem.

A redefinição do trabalho docente: Contributo para configurar o campo do debate

Vivemos num tempo em que a dificuldade de construirmos consensos, suficientemente sólidos, acerca da intervenção educativa dos professores e das suas responsabilidades profissionais é conivente com o debate que se tem vindo a travar e as dissonâncias que, neste debate, se revelam acerca das finalidades da Escola como instituição educativa. Trata-se de um fenómeno que adquire visibilidade, sobretudo, na década de 80 do século passado, na medida em que até aos finais da década de 70 o modelo em função do qual se pensava a Escola era, como nos asseguram J. A. Correia e M. Matos, relativamente estável (Correia & Matos, 2001), já que *"a definição política da escolarização competia a um Estado Educador que estruturava a sua intervenção em torno de um conjunto de macroactores, cuja existência social dependia da sua capacidade de se instituir como referenciais estabilizantes da acção dos microactores educativos"* (Correia & Matos, 2001:12). Referenciais estes que deverão ser compreendidos, não só em função da excelência da actuação política desse Estado Educador, mas também, e sobretudo, devido, quer às *"propriedades sociais dos públicos a que preferencialmente se dirigia o sistema escolar e a sua conformidade com as propriedades que lhe eram atribuídas pela ordem escolar"* (Correia & Matos, 2001:12), quer à *"relativa estabilização das relações entre o funcionamento da escola e a sua contribuição para a coesão social"* (Correia & Matos, 2001:12).

São as transformações mais amplas do mundo em que vivemos, que no caso de Portugal assumem uma especificidade iniludível devido ao processo de democratização que no país teve lugar a partir de Abril de 1974, a estar na

origem de uma nova "ordem cognitiva" em torno da qual se tende a insinuar a redefinição do trabalho docente" (Correia & Matos, 2001:25), num processo, concomitantemente articulado, quer com as transformações que, no imediato, contribuem para redefinir as finalidades do «ethos» político e cultural que envolve as escolas, quer com as transformações que, de forma mediata, têm a ver com o mundo e as sociedades em que habitamos quer, igualmente, com as leituras que se produzem acerca das transformações deste mesmo mundo, desta mesma sociedade e dessas mesmas escolas.

É graças às transformações do mundo em que vivemos e, sobretudo, graças à afirmação de um novo campo de referências conceptuais vinculadas a essas transformações que a problemática da redefinição do trabalho docente terá que ser enfrentada. Uma problemática que, importa reconhecê-lo, não poderá ser dissociada do modo como o exercício de influência educativa é concebido e assumido, hoje, pelos professores, em função das concepções de educação que estes perfillham, das modalidades de organização do espaço e do tempo de aprendizagem que são por si valorizadas, das actividades que privilegiam no seio das escolas e das salas de aula, do tipo de racionalidade curricular que subjaz à gestão dos currícula, das estratégias e dos instrumentos de mediação didáctica que se mobilizam, das concepções e das acções de avaliação que se implementam e operacionalizam e, sobretudo, do papel que atribuem aos alunos, no seio de relações pedagógicas plurais onde, afinal, se joga a definição do professor como pessoa e como profissional³⁰.

É, afinal, este vínculo que se estabelece entre a redefinição do trabalho docente e o exercício da influência educativa protagonizado pelos

* "Utilizamos a noção de ordem cognitiva para designarmos o(s) conjunto(s) articulados de recursos cognitivos que os actores sociais accionam para classificarem e se posicionarem perante os fenómenos em que estão envolvidos... Estes sistemas, ao mesmo tempo que permitem que os actores conheçam e se reconheçam na realidade em que estão envolvidos participam na produção dessa realidade, já que ela se constrói também nos jogos de trocas intersubjectivas. As orden(s) cognitiva(s) não se limita(m), por isso, a assegurar uma reprodução de uma ordem «objectiva» que transcende os actores, mas é (são) produtor(es) e transformador(es) dessa ordem" (Correia & Matos, 2001:25).

³⁰ É Amélia Lopes que caracteriza esta relação de indissociabilidade entre a pessoa e o profissional que o professor constitui quando, recorrendo a A. Abraham e a R. Mandra, afirma que "nós professores, o fracasso profissional se confunde com o fracasso pessoal: «ser carpinteiro medíocre não significa ser um mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais profundo do seu ser» (Mandra, 1984: 217)." (Lopes, 2001: 12).

professores que se afirma de forma diversa em muitos dos estudos e dos discursos que se debruçam sobre a profissão docente e a acção profissional dos professores. Na obra «Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores» (Correia & Matos, 2001) é essa temática que acaba por ser um dos eixos estruturantes da reflexão proposta. " «Quanto mais consciência tenho do trabalho que tenho feito, mais dúvidas tenho e menos contente estou com aquilo que faço» " (Correia & Matos, 2001: 93), afirmação esta que expressa o sofrimento de alguém que é explicado pelos autores como exemplo da "precarização dos referentes que asseguravam uma relativa estabilização da profissão" (Correia & Matos, 2001: 93). Um sofrimento que é, igualmente, abordado em termos da insatisfação que os professores sentem face ao trabalho que realizam, o qual se retrata através de um discurso onde se afirma que "«Nós temos baixado de tal forma o nosso grau de exigência para tentar manter a um nível aceitável, digamos, o sucesso, que também temos contribuído para essa imagem negativa da profissão»" (Correia & Matos, 2001:95). Um discurso congruente com outra manifestação de sofrimento relacionada com o que Correia e Matos designam por "relação coisificada com os alunos" (Correia & Matos, 2001: 108), uma relação ilustrada por afirmações como aquelas onde nos é revelado que os estudantes estão " «muito pouco motivados, têm poucos conhecimentos, o ensino para eles não lhes diz..., a escola não lhes diz praticamente nada, não estão habituados a pesquisar, não estão habituados a desenvolver trabalhos, portanto, projectos...» " (Correia & Matos, 2001:108) ou que " «têm uma competência linguística muito baixa e eu sinto que, para os corrigir, tenho que pôr de lado a aquisição de competências básicas que o programa considera fundamentais» " (Correia & Matos, 2001:109). Se a "escola de massas é povoada por alunos incompetentes". (Correia & Matos, 2001:110); alunos "com deficiências gravíssimas, mesmo com falta de organização mental para a construção de textos" (Correia & Matos, 2001: 110); alunos que os professores ignoram mesmo quando jogam à bola nos corredores, "pois não vale a pena dizer nada, senão ainda nos atiram com a bola à cabeça" (Correia & Matos, 2001: 110); alunos com os quais se mantém uma relação perturbante e perturbadora, uma relação que se oculta dos outros para preservar os professores "do julgamento dos não educadores" (Correia & Matos, 2001:110) e tanto quanto

possível de si próprios, de forma a iludir a incapacidade ou as dificuldades em exercer o papel que os professores esperam poder exercer e a comunidade, em geral, também. É que *"a aceitação consensual da incompetência generalizada dos alunos questiona o próprio fundamento de uma profissão que é suposta contribuir decisivamente para a produção de competências e de qualificações sociais"* (Correia & Matos, 2001:111).

Pode afirmar-se, face às situações invocadas, que é a questão da influência educativa que se encontra por detrás de todas as situações de sofrimento analisadas. É esse mesmo sentimento de impotência, face a um pretenso não-exercício dessa influência, que perpassa nos discursos dos professores inquiridos e que constitui uma fonte de perturbação, quase que uma propriedade, da acção profissional docente. O mesmo sentimento de impotência que sustenta *"o processo de banalização simbólica do saber pedagógico como símbolo de distinção profissional do professor, o que origina que «toda a gente ache que pode ser professor»"* (Correia & Matos, 2001:97), o qual se encontra na origem de discursos sobre a revalorização da profissão que, a circunscrevem a um processo de *"simplificação securizante capaz de repor a actividade lectiva como dimensão estruturadora da profissão"* (Correia & Matos, 2001:99). Uma solução que se produz num registo discursivo algo nostálgico e que, mais uma vez, reforça a importância da problemática da influência educativa como a problemática nuclear que suporta o campo de referências conceptuais em função do qual a reflexividade dos professores se afirma, desenvolve e configura.

É, também, a temática da influência educativa que se descobre, na obra que tenho vindo a abordar, quando os autores se referem à *"escola dos silêncios"* (Correia & Matos, 2001:114), expressão que utilizam para se referirem às *"dificuldades com que os professores se confrontam para estabilizarem as relações entre a vida pessoal e a vida profissional e para incrementarem instâncias de mediação que regulem as relações entre os «discursos privados» da vivência privada da profissão e a sua expressão pública"* (Correia & Matos, 2001:114). A *"escola dos silêncios"* é a escola onde os docentes desenvolvem *"dispositivos de autocontenção e de evitamento dos litígios"* (Correia & Matos,

2001:114], daí que "a sabedoria dos silêncios, a reserva e respeito pelas fronteiras das disciplinas de cada um, o anonimato das referências, a generalização dos enunciados e outros arrimos semânticos de igual jaez devam, então, ser entendidos como estratégias de protecção mútua no espaço social da escola" (Correia & Matos, 2001:114). Neste caso, a influência educativa não se afirma através da relação que os docentes estabelecem com os alunos, ainda que seja a problemática da influência educativa que esteja presente quando os professores assumem uma estratégia defensiva nas relações que mantêm entre si, relações que os preservam de discutir o modo como exercem a sua profissão, as condições desse exercício ou as modalidades de colaboração que possam mobilizar para intervir, isto é, para animar o processo de influência educativa que caracteriza a sua acção enquanto profissionais. É, ainda, num domínio contíguo a este que Correia e Matos se referem ao papel dos manuais escolares como instrumentos de acção e regulação pedagógica a serem utilizados pelos professores. Segundo os referidos autores, "até ao início da década de 80 parecia ser inquestionável o papel do manual como auxiliar de aprendizagem e como garante do prolongamento da influência do professor sobre o aluno para a esfera doméstica" (Correia & Matos, 2001:131), função esta que se alterou substancialmente quando os manuais escolares e, de certo modo, a indústria das explicações se começaram a afirmar, a partir da década de 90, "como reguladores do trabalho dos professores, como guias de ensino, como referências incontornáveis de uma acção pedagógica cada vez mais descentrada do professor enquanto agente de difusão de uma cultura e de transmissão de saberes científicos" (Correia & Matos, 2001:131). Desenvolvendo uma longa análise dos manuais escolares, como dispositivos de instrumentalização da intervenção profissional dos professores e da sua transmutação em objectos comerciais, Correia e Matos (2001) acabam por revelar, agora, através desta via, como os manuais escolares modelam o exercício de influência educativa protagonizado pelos professores, circunscrevendo o seu papel neste âmbito e constituindo, na versão dos autores, um instrumento de desqualificação do trabalho docente. Ou seja, um instrumento que conduz os professores a perder protagonismo no âmbito do

processo de influência educativa que deveriam animar como interlocutores qualificados.

Não é apenas a obra redigida por J.A. Correia e M. Matos que me permite justificar a importância da temática da influência educativa como a temática de referência do processo de reflexão sobre a redefinição do trabalho docente. Se analisarmos as cinco propostas de Saul Neves de Jesus, na obra «Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese» (Jesus, 2002), relativas às medidas a implementar no plano sociopolítico, de forma a contribuir para o bem-estar dos professores, é possível identificar em, pelo menos, quatro dessas medidas uma preocupação inequívoca com o exercício da influência educativa protagonizado pelos professores no seio das escolas. Quando se reivindica que *"as turmas deveriam ser mais pequenas para que se pudessem realizar as estratégias de ensino personalizado que se verifica, de acordo com todas as perspectivas teóricas, serem mais adequadas para a aprendizagem dos alunos"* (Jesus, 2002:45), quando se mostra a importância de *"serem introduzidas alterações na abordagem que os meios de comunicação social fazem da escola e do trabalho do professor"* (Jesus, 2002:46), de forma a divulgarem-se as «boas experiências», quando se afirma ser prioritária a *"formulação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor"* (Jesus, 2002:46) é de influência educativa que se fala e das condições que permitem o exercício dessa mesma influência.

Na obra «O encontro com a realidade docente» (Alves, 2001) – através da qual Francisco Cordeiro Alves dá a conhecer a sua tese de doutoramento sobre o processo de entrada na profissão por parte de professoras neófitas – a problemática da influência educativa afirma-se aqui, também, como uma problemática transversal e nuclear do estudo realizado. Do capítulo IV da referida obra, *"Na senda de uma teorização do encontro com a realidade docente"* (Alves, 2001: 643), onde o autor realiza uma leitura dos dados em torno de cinco questões estruturantes, chamaria a atenção para a quarta dessas questões e para a análise subsequente proposta pelo autor a partir

dessa mesma questão ³¹. Trata-se de uma questão que se enuncia do seguinte modo: "Que tipos de dilemas e incidentes críticos encontram as alunas-professoras / professoras principiantes na sua actuação pedagógica ?" (Alves, 2001: 657) e que se encontra na origem de uma tipologia elaborada através do estudo dos diários de estágio e diários de 1º ano de ensino que "compreende 15 tipos de dilemas, assim agrupados:

- **4 directamente relacionados com um contexto de prática de ensino:**
 - Dilema de auto-competência; Dilema de uma supervisão obrigatória; Dilema relacional-motivacional; Dilema preocupacional;
- **5 directamente relacionados com um contexto do 1º ano de ensino:**
 - Dilema sócio-profissional; Dilema de planeamento didáctico; Dilema de controlo metodológico didáctico; Dilema de preferência sobre discentes; Dilema profissional-familiar;
- **6 comuns ao contexto de práticas de ensino e ao contexto do 1º ano de ensino:**
 - Dilema de controlo da aprendizagem; Dilema de desempenho profissional; Dilema relacional, Dilema relacional-curricular; Dilema de empenhamento; Dilema de gestão curricular (Alves, 2001: 659-660).

Esta tipologia vai ser utilizada como uma grelha de leitura em função da qual o autor tenta responder à questão atrás enunciada. E fá-lo abordando os "incidentes críticos" (Alves, 2001: 660), em função dos quais conclui que:

- a) "na época de **alunas-professoras** ocorrem tipos de incidentes bem definidos segundo uma prevalência frequencial em que a maior expressão (42,86%) é ocupada pelos **incidentes de carácter metodológico relacionados com diferenças entre estagiária e supervisores de estágio (...)**, seguindo-se-lhes os **incidentes de carácter metodológico com os interesses dos alunos e os**

³¹ A atenção prestada à informação referente à quarta questão não significa que nas restantes questões a problemática da influência educativa não seja valorizada. Uma leitura da análise de F.C. Alves pode confirmá-lo. A opção pela valorização do trabalho de análise em torno da quarta questão justifica-se, então, por ser neste âmbito que essa influência se afirma de forma mais explícita.

incidentes de carácter relacional (...) com origem na aula, ambos com equivalência frequencial (28,57%)" (Alves, 2001: 660);

- b) *"No primeiro ano de professora, sobressai o tipo de incidentes de carácter relacional-interpessoal com origem na aula e na família (54,6%), surgindo em 2º lugar os incidentes de carácter metodológico relacionados com os interesses dos alunos e os incidentes de carácter institucional de projecção positiva (18,2% ex-aequo) (...)" (Alves, 2001: 660 – 661);*
- c) *"já como professoras, as qualidades reveladas (...), continuam a equacionar-se prioritariamente como uma performance pessoal-profissional (atitudes, sentimentos, emoções, etc.) (45,4%), aparecendo cultivadas em 2º plano as que respeitam à atenção a dedicar às necessidades / aprendizagem dos alunos e ao saber / metodologia de ensino (27,3% ex-aequo)" (Alves, 2001: 661).*

Como se verifica, em primeiro lugar, a tipologia referente aos dilemas profissionais é a melhor expressão da importância da influência educativa como uma problemática estruturante que subjaz aos discursos que se desenvolvem em torno da profissão docente; em segundo lugar, verifica-se, igualmente, que a problemática da influência educativa se afirma, quer pela via das metodologias de intervenção relacionadas com o «como intervir?», quer pela via das relações interpessoais e grupais que se estabelecem entre professores e alunos. É a questão da centralidade da mediação pedagógica, nas suas vertentes relacional e cultural ³², que adquire, então, visibilidade como expressão da importância da influência educativa enquanto eixo matricial em torno do qual se constitui o campo de referências conceptuais que permite o exercício da reflexão docente.

³² Esta dissociação entre a vertente relacional e a vertente cultural da acção pedagógica protagonizada pelos professores só é explicável por razões de comodidade analítica, já que a vertente relacional em qualquer processo de mediação pedagógica nunca poderá ser abordada como uma vertente distinta da vertente cultural. Apesar de se poder reconhecer que há interacções na sala de aula que não redutíveis à dimensão cultural da intervenção dos professores, não é possível, mesmo assim, olhar para ambas as vertentes atrás referidas como se exprimissem a existência de fenómenos estranhos um ao outro.

O trabalho de Assunção Flores é, do ponto de vista das preocupações que o animam, equivalente ao trabalho de F. C. Alves. Intitula-se «A indução no ensino: Desafios e constrangimentos» (Flores, 2000) e, como a própria designação o sugere, justifica-se pelo facto de ser necessário "conhecer as condições de trabalho, os problemas enfrentados pelos professores neófitos e as suas necessidades de apoio / formação" (Flores, 2000:18), de forma a "caracterizar e compreender a transição de aluno - futuro professor (e aluno - professor estagiário) a professor, mas também pelo contributo que pode trazer em termos de formação contínua e de formação inicial". (Flores, 2000:18). Trata-se de um estudo que, para além dos seus méritos intrínsecos, permite confirmar, tal como os outros trabalhos citados, como a problemática da influência - educativa, nas suas mais diversas dimensões, constitui a problemática em torno da qual se estruturam as referências conceptuais que balizam o campo onde os professores se afirmam como profissionais reflexivos. É nas conclusões do trabalho, de que é autora, que A. Flores afirma que os "problemas dos professores principiantes situam-se, fundamentalmente, no campo didáctico e remetem, sobretudo, para a arena das decisões interactivas de ensino. O elevado número de alunos por turma, a motivação dos alunos, a individualização e diferenciação do ensino, a atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina, os procedimentos avaliativos e gestão do tempo emergem como factores mais problemáticos, tornando-se no cavalo de batalha dos neófitos" (Flores, 2000:249). Tratam-se as dificuldades que remetem para o domínio da influência educativa e especificamente para o modo como a mesma se exerce e as condições em que se exerce. Não é de estranhar, por isso, que as "áreas prioritárias de apoio / formação apontadas pelos neófitos remetem, por um lado, para a integração no ambiente da escola e, por outro, para aspectos didácticos ligados ao comportamento dos alunos, às estratégias e motivação, a aspectos legislativos e à avaliação" (Flores, 2000:250).

No trabalho «A docência como ocupação ética», da autoria de Maria Lourdes Silva, um estudo sujeito a preocupações distintas dos trabalhos acabados de referir, afirma-se de forma explícita que os professores inquiridos "atribuem à docência principalmente a função de educar, de formar os

alunos, de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. A docência exerce-se para produzir nos alunos uma transformação para melhor" (Silva, 1997: 184). Esta afirmação retrata de forma inequívoca como a problemática da influência educativa é a problemática central em função da qual se define o sentido da acção profissional dos professores e a própria função docente, ao ponto de se considerar, posteriormente, e no mesmo trabalho, que, do conjunto de deveres que os professores elegem como aqueles que devem cumprir, o primeiro desses deveres é o que tem a ver com os alunos e as turmas onde estes se inserem (Silva, 1997), sendo referido, igualmente, que as quebras deontológicas consideradas como as mais expressivas são aquelas que ocorrem "no domínio da relação do professor com o aluno" (Silva, 1997:185).

Num outro trabalho, intitulado: «Dilemas dos professores», Ana Paula Caetano (1997) contribui para reforçar a tese de que a influência educativa dos professores é a questão nuclear em torno da qual se estrutura a profissão docente e o campo de reflexão dos professores. No estudo que apresenta organiza os dilemas centrais que os professores envolvidos enunciaram em torno de quatro conjuntos de categorias: (i) dilemas de relação; (ii) dilemas de organização curricular; (iii) dilemas de avaliação; (iv) dilemas do contexto institucional (Caetano, 1997). Assim, os dilemas que têm a ver com a relação professor – aluno estruturam-se em torno de uma dicotomia crucial, a da liberdade versus controlo (Caetano, 1997) que se manifesta através de dois dilemas específicos: um primeiro, através do qual os professores enfrentam o conflito entre o atendimento às necessidades dos alunos e a necessidade de os controlar (Caetano, 1997); um outro, em que se opõe a criação de um bom clima relacional a uma actuação docente de carácter autocrático (Caetano, 1997). Se estes dilemas anunciam como a influência educativa é a única problemática que preocupa os professores inquiridos, os dilemas relacionados com a organização curricular confirmam tal tendência ao colocar em confronto atitudes tão distintas como aquelas que têm a ver: em primeiro lugar, com o ser-se mais ou menos directivo; em segundo lugar, com o obedecer às normas legais ou adaptar-se às circunstâncias e às convicções; em terceiro lugar, com o transmitir conhecimentos ou promover a formação

pessoal e social; em quarto lugar, com o trabalhar para recuperar alunos fracos ou atender às circunstâncias e motivação dos alunos mais avançados e em quinto e último lugar, com a transmissão de valores ou a descoberta de valores (Caetano, 1997). Os dilemas referentes à avaliação não podiam deixar de expressar, igualmente, a centralidade da influência educativa como temática estruturante da profissionalidade docente. Destes dilemas A. P. Caetano elege um primeiro que tem a ver com o acto de reprovar ou não reprovar quem não atinge objectivos mínimos ou com o acto de baixar ou não baixar o nível de exigência académica (Caetano, 1997). O segundo dilema relacionado com a avaliação diz respeito ao facto de se determinar, no domínio das decisões que têm a ver com a aprovação / reprovação dos alunos, se se deve valorizar o esforço dos alunos ou se se devem valorizar, antes, as suas capacidades (Caetano, 1997). O terceiro dilema, desta série, tem a ver, por sua vez, com a necessidade de os professores respeitarem o sistema de avaliação vigente ou usarem critérios e instrumentos próprios, enquanto o quarto dilema se resume à opção de actuar de acordo com a tradição institucional, respeitando as suas convicções e a formação adquirida (Caetano, 1997). O quinto, e último dilema, exprime-se através da opção entre avaliar, ou não, segundo a mesma bitola os alunos trabalhadores – estudantes e os restantes alunos, os alunos que não tiveram uma preparação anterior adequada e aqueles que tiveram uma formação anterior competente e capaz (Caetano, 1997). Como se pode verificar trata-se de dilemas que, mais uma vez, nos remetem para domínios que têm a ver com o modo como a influência do professor se exerce, através, neste caso, da avaliação. Os dilemas do contexto institucional, por fim, dizem respeito aos conflitos e tensões que ultrapassam *"a esfera de competências de gestão da sala de aula"* (Caetano, 1997: 203), situando-se no domínio do confronto entre *"os professores e os seus colegas, com a escola ou com a sua própria profissão"* (Caetano, 1997: 203 – 204). Dos dilemas seleccionados por A. P. Caetano, o primeiro remete para a decisão do professor se confrontar, ou não, com os colegas de profissão assumindo, ou não, uma relação de respeito por si próprio. O segundo dilema tem a ver com a tensão decorrente entre o acto de defender os alunos ou o acto de defender o corpo docente a que se pertence, enquanto o terceiro dilema se afirma entre a acção de exercer o

seu papel como docente, cumprindo os mínimos, ou procurar uma maior implicação no trabalho que se realiza (Caetano, 1997). Verifica-se, perante os conteúdos seleccionados, que mesmo os dilemas que não têm a ver directamente com ocorrências relacionadas com as salas de aula remetem para o domínio do exercício da influência educativa e para as concepções e as representações que os docentes assumem, neste âmbito, através do tipo de práticas pedagógicas que animam. Admite-se que os conflitos entre professores no seio das escolas nem sempre sejam conflitos de carácter pessoal, do mesmo modo que é necessário admitir a existência de conflitos profissionais que acabam em conflitos pessoais e de conflitos pessoais que terminam em conflitos profissionais. Neste sentido, pode afirmar-se que mesmo os dilemas relacionados com o contexto institucional não deixam de ser dilemas relacionados com as diferentes perspectivas que os professores protagonizam acerca das modalidades e das condições inerentes ao exercício da influência educativa.

Para além dos estudos acabados de referir, não se pode deixar de valorizar os contributos, entre outros, de autores como M. Huberman ou P. Perrenoud. No caso do primeiro, não se trata de invocar nenhuma obra inédita onde se aborde especificamente a problemática da influência educativa, mas de analisar, a partir de uma outra perspectiva, «La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession» (Huberman, 1989). Se nos desprendermos da leitura desta obra em função dos maxiciclos profissionais que a mesma nos propõe e a avaliarmos, antes, em função da importância que se atribui, ainda que de forma mais ou menos implícita, à natureza, aos sentidos e à configuração das acções de influência educativa que os professores exercem nos diferentes momentos da sua vida profissional, é possível compreender-se como a problemática da influência educativa está presente na obra de Huberman. Está presente nos anos iniciais da carreira docente quando se vive *"a dificuldade em encarar de frente a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas ou demasiado distantes, as dificuldades com alunos que intimidem, o material didáctico inadequado"* (Huberman, 1989: 14). Está presente na *"fase de estabilização"* (Huberman, 1989: 14) quando os professores consolidam e aperfeiçoam o seu repertório

metodológico e começam não só a expressar um estilo docente próprio e singular, como também a assumir uma maior flexibilidade na gestão da turma e na compreensão e relativização dos seus insucessos. Está presente, e de forma inequívoca, quando os professores se encontram na "fase de diversificação" (Huberman, 1989: 16), seja enquanto activistas pedagógicos, lançando-se em "*pequenas séries de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, as modalidades de avaliação, a maneira de reagrupar os alunos, as sequências dos programas, etc.*" (Huberman, 1989: 16), seja quando questionam a sua vida profissional e o seu papel neste âmbito. A problemática da influência educativa não pode deixar de ser considerada, igualmente, quando os professores acedem, se acederem, à fase da "*serenidade e distanciamento afectivo*" (Huberman, 1989: 19), uma etapa da sua vida profissional onde os docentes são menos susceptíveis à percepção que os outros exprimem acerca do seu trabalho. Não se trata de recusar o seu papel como mentores de influência educativa, mas de o entender de uma forma mais comedida acerca das suas possibilidades de interferir no mundo e na vontade dos outros. A fase conservadora e mesmo a fase do "*desinvestimento*" (Huberman, 1989:21) são, finalmente, fases que se caracterizam por entender a problemática da influência educativa em função de um olhar específico sobre a natureza e a configuração do exercício dessa influência. É certo que poderão ser entendidas como etapas da vida profissional que se explicam em função de vicissitudes várias que não terão a ver, apenas, com o que acontece aos professores nas escolas, embora se tenha que reconhecer as suas implicações no âmbito de tais contextos e, sobretudo, ao nível do papel que os professores decidem assumir, enquanto docentes, no modo como se relacionam com os alunos, no modo como gerem e animam o processo de ensino-aprendizagem, no modo como afectam as representações dos professores acerca do acto de educar, das finalidades das escolas e da sua intervenção profissional nestes contextos.

A obra e a reflexão de Perrenoud assumem, de forma mais explícita e inequívoca, que o papel do professor, e a própria profissão docente se definem em torno da assunção da influência educativa como imagem de marca desta profissão. É, sobretudo, na obra «Dez novas competências para

ensinan» (Perrenoud, 2000) que essa problemática adquire uma visibilidade inquestionável³³, nomeadamente quando é o próprio autor que afirma "tentarei abordar aqui o ofício de professor de modo mais concreto, propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a actividade docente" (Perrenoud, 2000: 12). Segundo Perrenoud, o ofício de professor "não é imutável" (Perrenoud, 2000: 14), considerando que as transformações da profissão docente "passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didácticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas; por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efectivos escolares e a evolução dos programas" (Perrenoud, 2000: 14). É, tendo em conta estes pressupostos, que Perrenoud propõe um referencial de competências profissionais entendidas como prioritárias em função das quais se visa apreender o sentido e a natureza da profissão docente. Um referencial constituído por "10 grandes famílias de competências" (Perrenoud, 2000: 14) que se passam agora a expor (Perrenoud, 2000:14):

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar a sua própria formação contínua."

Independentemente da perspectiva que possamos perfilhar, quer acerca do referencial proposto por Perrenoud, quer acerca da natureza do

³³ Não é esta a única obra de Perrenoud onde a questão da profissão docente adquire visibilidade e importância. Uma das características da reflexão deste autor tem a ver precisamente com o espaço que é reservado à intervenção dos professores e à redefinição do seu papel como profissionais. A opção de avaliar a problemática da influência educativa a partir da obra referida não significa, então, que esta deva ser valorizada relativamente a outros escritos do autor mas, tão-somente, que estamos perante uma obra onde essa problemática não só é assumida como uma problemática central mas também porque constitui, deste ponto de vista, uma obra paradigmática relativamente ao pensamento do autor.

mesmo, configurando a profissão em termos de competências, o que importa, neste caso, é avaliar até que ponto a problemática da influência educativa está presente na definição das dez competências acima enunciadas que, na versão de Perrenoud, são "competências de referência" (Perrenoud, 2000:20) a cada uma das quais correspondem competências mais específicas que, de algum modo, permitem definir de forma mais precisa o campo e as acções a que se referem. Uma leitura da lista de referências de Perrenoud permite, de imediato, que se conclua que as quatro primeiras competências, bem como a oitava³⁴ e a nona³⁵, ou têm a ver directamente com o trabalho dos professores na sala de aula, ou com a acção educativa genérica dos mesmos no seio das escolas e, como tal, são competências em que o exercício da influência educativa constitui a questão fundamental que subjaz à configuração das mesmas.

Importa, agora, compreender até que ponto é que essa problemática tem algo a ver com as restantes competências enunciadas, a começar pela competência de trabalhar em equipa. Esta competência que se define de forma mais rigorosa através do enunciado de competências específicas que com ela se correlacionam refere-se, afinal, à necessidade de, entre outras actividades, os professores se empenharem na construção de projectos de trabalho comuns, de "enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais" (Perrenoud, 2000:20) ou de "administrar crises ou conflitos interpessoais" (Perrenoud, 2000:20). Trata-se, então, de competências que não tendo a ver directamente com a acção educativa que se desenvolve na sala de aula, interferem no sentido e na qualidade da mesma já que constituem condição do seu exercício. Isto é, a influência educativa de um professor não se circunscreve, apenas, à intervenção directa

³⁴ A oitava competência da lista, "Utilizar novas tecnologias" (Perrenoud, 2001:21) tem a ver genericamente com o acto de "Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos de ensino" (Perrenoud, 2000:21), bem como "Utilizar editores de textos" (Perrenoud, 2000:21), "Comunicar à distância por meio da telemática" (Perrenoud, 2001:21) e "Utilizar editores de textos" (Perrenoud, 2001:21). Como se constata trata-se de competências equivalentes às quatro primeiras famílias já referidas e, por isso, a problemática da influência educativa, também, neste caso, constitui de forma explícita a questão fundamental que subjaz à configuração desta mesma família.

³⁵ A nona competência, "Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão" (Perrenoud, 2000:21), relaciona-se com todo um tipo de atitudes dos docentes no sentido de afirmar o seu empenho na construção de uma escola comprometida com os valores da democracia, comprometida e culturalmente pertinente. Se há questão decisiva subjacente a tal família de competências parece-me que essa questão só poderá ser a da influência educativa dos professores entendida como finalidade prioritária da Escola.

que este execute tendo os seus alunos como sujeitos – alvo. Acontece, nesse momento, mas envolve todo um conjunto de etapas prévias a essa intervenção, algumas das quais transcendem os próprios docentes, que são necessárias para conferir intencionalidade e fundamento a essa acção. Trata-se, é certo, de uma opção que nem sempre se tem que verificar, sobretudo, quando se pensa o acto de educar como um processo de adestramento e a gestão do currículo, e os desafios que se propõem aos alunos obedeçam a um plano burocraticamente concebido e rigidamente executado sem ter em conta as singularidades pessoais e culturais daqueles que aprendem.

Numa perspectiva educacional diferente, em que se torna necessário considerar os alunos, todos os alunos, como interlocutores e personagens activos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos, seres com histórias pessoais e sociais distintas que não se podem nem ignorar nem desvalorizar, o trabalho docente encontra-se sujeito a um maior grau de imponderabilidade e de desgaste que exige não só o apoio das equipas docentes onde cada professor se integra como, igualmente, a reflexão prévia e ponderada sobre o que se pensa fazer e porque é que se decide fazer o que se decidiu fazer, reflexão que, mais uma vez, só a cooperação partilhada com outros docentes pode ajudar a garantir. Por outro lado, é essa mesma cooperação que permite esbater as fronteiras artificiais de um universo curricular fechado em si mesmo, previsível e contendo, em si, todas as perguntas e todas as respostas que só à Escola interessa divulgar mesmo que a pertinência de umas e de outras se confine, apenas, às fronteiras dessa mesma Escola. Neste sentido, a cooperação entre docentes resulta, também, da necessidade de, na Escola, se encontrarem outros sentidos para o trabalho de educação que aí se protagoniza, em função da qual a problematização do real assume uma importância estratégica inquestionável. Uma importância tal que não se pode olhar o mundo através dos olhares parcelares que as disciplinas suscitam, condição até para reabilitar a função educativa dessas mesmas disciplinas que, deste modo, deixando de concorrer entre si para abordar o mundo adquirem uma utilidade inquestionável para revelar-nos esse mundo e, deste modo, revelar-nos as nossas possibilidades de nos apropriarmos do mesmo. É neste sentido

também que a cooperação entre docentes adquire a pertinência que Perrenoud lhe confere. Conclui-se, então, e deste modo, que a competência de trabalhar em equipa não só expressa como pressupõe uma concepção de influência educativa que sem esse trabalho não se poderia revelar.

No que concerne à sexta competência da lista de Perrenoud, "*participar na administração da escola*" (Perrenoud, 2000:20) que se circunscreve a actividades relacionadas, quer com processos de negociação curricular, quer com a gestão de recursos, quer com intervenções de carácter extra-lectivo com incidência na acção quotidiana dos professores, quer, finalmente, com actividades de incentivo à participação dos alunos na gestão das escolas (Perrenoud, 2000) aplica-se o mesmo tipo de raciocínio que se utilizou relativamente à competência do ser capaz de trabalhar em equipa. Também esta competência pressupõe e expressa uma concepção de influência educativa distinta das concepções mais conservadoras e tradicionais, condição que explica ser esta uma das famílias de competências "*julgadas prioritárias*" (Perrenoud, 2000:14) por Perrenoud. A sétima competência da lista designada por "*informar e envolver os pais*" (Perrenoud, 2000:20) obedece aos mesmos pressupostos e revela a mesma postura pedagógica que conduz a um entendimento de influência educativa não-autocrático.

A décima competência, "*Administrar a sua própria formação contínua*" (Perrenoud, 2000:21); sendo aquela que aparentemente tem menos a ver com a intervenção directa dos professores relativamente aos seus alunos, à Escola, aos colegas e outros membros da comunidade educativa, não deixa mesmo assim de ser uma competência que, necessariamente, afecta os campos de intervenção atrás referidos. A problemática da influência educativa encontrar-se-ia presente, neste âmbito, e de qualquer modo, por via do facto de a formação visar assegurar as condições pessoais e profissionais necessárias para que os professores possam exercer tal influência. No caso de Perrenoud, as competências específicas, relacionadas com aquela competência genérica, tais como "*Saber explicitar as próprias práticas*" (Perrenoud, 2000: 21); "*Negociar um projecto de formação comum com os próprios colegas*"

(Perrenoud, 2000: 21) ou "*Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua*" (Perrenoud, 2000: 21) revelam que não é tanto a formação que, só por si, pode assegurar as condições para que os professores possam exercer a sua influência enquanto educadores, mas o modo como essa formação se concebe, se realiza e se desenvolve. Isto é, do ponto de vista da discussão em torno da influência educativa verifica-se que, através, da perspectiva de Perrenoud a formação pode constituir um instrumento potenciador da influência educativa dos professores se existir uma relação isomórfica entre o conceito de influência educativa subjacente à acção dos docentes na sala de aula e o conceito de influência educativa subjacente às acções de formação em que estes possam participar.

Em suma, é em torno da problemática da influência educativa que se torna possível discutir a redefinição do trabalho docente, do ponto de vista dos desafios, das exigências e dos dilemas profissionais a enfrentar, embora seja necessário reconhecer: (i) que o vínculo entre o exercício da influência educativa e acção profissional dos professores não é um novo vínculo que agora se anuncia, já que tem sido em função desse mesmo vínculo que a profissão se foi construindo e afirmando socialmente e (ii) que um tal vínculo pode assumir configurações distintas, mesmo quando tais configurações não sejam congruentes com as exigências e os desafios que se vão colocando à Escola enquanto instituição educativa. No mundo e nas escolas em que vivemos esta é, provavelmente, a problemática central que hoje se coloca aos professores enquanto grupo profissional. Uma problemática que se consubstancia na perturbação sentida por este grupo nos mais diversos momentos e espaços em função dos quais desenvolvem a sua intervenção como profissionais, uma problemática que justifica o debate, e a procura que esse debate pressupõe, em torno das finalidades, da Escola e do papel a assumir pelos professores neste âmbito. Dito isto, a questão com que nos confrontamos não tem a ver se os professores são, ou não, factores de influência educativa. A questão é a de definir como é que essa influência deverá e poderá ser exercida pelos docentes.

Num tempo em que se tende a modificar as funções sociais e os papéis que estavam tradicionalmente atribuídos aos professores, em função da exaltação da centralidade da criança no seio da Escola, a temática da influência educativa passou a constituir uma problemática perturbadora e incómoda. É, como se não houvesse alternativa, nem às modalidades de intervenção pedagógica que atribuem o lugar do morto ao aluno (Houssaye, 1996), nem às modalidades que conduzem o professor a ocupar esse mesmo lugar (Houssaye, 1996), a resposta encontrada para se responder tanto aos desmandos da autocracia docente como à crença em função da qual se defende que os alunos podem aprender por si desde que os ambientes educativos não obstaculizem esse seu envolvimento no processo de aprendizagem que lhes diz respeito. Note-se que, de acordo com esta leitura, o ambiente educativo deveria, mais do que estimular os alunos a aprender, não obstaculizar a sua actividade enquanto discentes, daí que, segundo Houssaye (1996), o lugar do morto passasse a pertencer ao professor e a problemática da influência educativa passasse ou a ser secundarizada ou ignorada como uma problemática nuclear ³⁶.

Não podendo a temática da influência educativa circunscrever-se à intervenção tutelar do professor como figura pedagógica central, não podendo ignorar-se, contudo, a influência educativa do professor, no seio da Escola, nem o protagonismo dos alunos como protagonistas incontornáveis do processo de intervenção educativa em que se encontram envolvidos, a questão que se nos coloca é, então, a de saber como é que se define o processo de influência educativa num contexto tão paradoxal. Como se sabe,

³⁶ Um autor como Rui Trindade embora admita que o «Movimento da Educação Nova» possa ter contribuído para a difusão desta leitura relativa ao papel a atribuir aos professores, devido à ideologia de carácter pedocêntrico que os pedagogos relacionados com aquele movimento divulgaram, considera, apesar de tudo, que estamos perante uma acusação excessiva face às responsabilidades desses pedagogos. Uma acusação que resulta de uma leitura parcial e reducionista da obra pedagógica que herdámos desse movimento, na medida em que parece não ter em conta *“o investimento que esteve na origem do património didáctico que nos legaram”* (Fernandes, 2003: 642), do qual o autor evoca para, *“demonstrar como a problemática da influência educativa não é uma problemática completamente alheia ao «Movimento da Educação Nova», o dispositivo dos «centros de interesse» que Decroly concebeu, a organização didáctica que Montessori propõe para as suas «Casa del Bambini», as propostas de Cousinet face ao trabalho de grupo, a forma que a metodologia de projecto assume seja na obra de Dewey seja na de H. Parkhurst, a importância que C. Washburne atribuiu aos ficheiros auto-correctivos ou mesmo a complexidade do dispositivo de escrita que C. Freinet animou, os quais, no seu conjunto, estão muito longe de poder configurarem manifestações de não-directividade e, muito menos, de laxismo educativo”* (Fernandes, 2003:642).

para as pedagogias da instrução, a problemática da influência educativa não é uma problemática que se oculte, enquanto que para as pedagogias da aprendizagem não é uma problemática que se valorize de forma explícita. Evocando o modelo do triângulo pedagógico que Houssaye (1996) construiu para abordar a relação entre o professor, os alunos e o saber, os três vértices do triângulo, pode compreender-se de forma mais rigorosa como se concebe o processo de influência educativa, quer no âmbito das pedagogias da instrução, quer no âmbito das pedagogias da aprendizagem. Para Houssaye, nas pedagogias da instrução é entre o vértice professor e o vértice saber que se estabelece a relação privilegiada, sendo o vértice aluno aquele se encontra no lugar do morto. Como o revela, A. Nóvoa *"está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos"* (Nóvoa, 1995: 7). Trata-se de uma situação pedagógica em que educar é equivalente a uma operação de formatação, preparando o educando para uma vida futura, segundo os padrões e os valores daquele que educa. Neste sentido, o património cultural transmite-se e prevalece a divulgação da informação como a tarefa fundamental do professor, sustentada na crença de a divulgação daquele património garantir, por si só, o processo de construção do saber. O processo de influência educativa ocorre, assim, em função de uma acção cultural normativa explícita que o professor protagoniza, difundindo um saber que não admite interpelações e assegurando a receptividade dos seus alunos. Nas pedagogias da aprendizagem, para Houssaye, a relação privilegiada tende a ser definida como uma relação que ocorre entre o vértice aluno e o vértice saber, restando ao professor ficar alojado no lugar do morto. Trata-se, neste caso, de uma relação pedagógica em que a aprendizagem é o objectivo em função do qual as escolas deverão organizar o conjunto de acções educativas que aí acontecem. Os programas escolares, por isso, devem ser construídos e desenvolvidos em função dos interesses e das necessidades dos alunos, com os quais é suposto articularem-se de forma harmoniosa. Nesta situação pedagógica, a influência educativa dos professores define-se em função da sua intervenção como um coordenador das actividades que os alunos protagonizam na sala de aula, como se essa coordenação assegurasse, só por si, a apropriação do património cultural que a Escola deve

garantir e o processo de desenvolvimento pessoal e social que o envolvimento nesse processo tenderá a estimular³⁷.

Perante o problema de desvalorizar, quer os alunos como protagonistas a ter em conta no âmbito do processo de construção do saber quer os professores como interlocutores qualificados a este nível impõe-se repensar a situação pedagógica em função de um outro tipo de parâmetros. É o que faz Rui Trindade quando afirma que *"talvez tenha chegado o tempo de compreendermos que, no campo da inovação pedagógica, não devemos opor ao paradigma do instruir o paradigma do aprender, mas o paradigma do comunicar. Um paradigma através do qual seja possível superar as abordagens pedagógicas que se desenvolvem a partir da valorização de um dos pólos nucleares da relação educativa, de forma a conferir, antes, centralidade às relações que se estabelecem entre esses pólos e ao modo como tais relações se configuram."* (Fernandes, 2003: 646). Tratando-se de uma abordagem que se caracteriza por enunciar um discurso inédito sobre a situação pedagógica, importa dar a vez ao autor em questão que é o responsável pelo texto que, em seguida, se transcreve:

"É certo que como paradigma, ainda há um intenso trabalho de reflexão a fazer para se configurar a acção educativa como um processo de comunicação; nomeadamente quando se reconhece que este processo, no âmbito da educação escolar não acontece por acaso nem segundo a vontade estrita daqueles que nele se encontram envolvidos. Uma ilusão que o instrucionismo acalentou, por um lado, e a racionalidade pedocêntrica permitiu acalentar, por outro. O primeiro quando difundiu a crença que a condição da aprendizagem dos alunos dependia, sobretudo, da mestria do professor e a segunda quando contornou, em termos de reflexão teórica, a problemática do confronto com o património cultural, bem como a discussão acerca

³⁷ No âmbito das pedagogias da aprendizagem podem, ainda, identificar-se as pedagogias não – directivas, como pedagogias de algum modo relacionadas com a valorização da aprendizagem. Embora tais pedagogias não tenham grande significado do ponto de vista praxeológico, acabaram por influenciar um campo de discursos pedagógicos que, apesar de todos os seus equívocos, não poderá ser negligenciado. A não-directividade assume-se, deste modo, como uma corrente pedagógica que se afirma em função da recusa inequívoca da assunção de qualquer processo de influência educativa. É a valorização da auto-educação, como condição a respeitar para que haja educação, que constitui a ideia nuclear das pedagogias não-directivas, cujo principal equívoco tem a ver com a desvalorização, no âmbito das intervenções de carácter educativo, do património cultural em detrimento da qualidade das relações interpessoais. A acção educativa é como que uma espécie de intervenção terapêutica e, neste sentido, a não-directividade acaba por ter pouco a ver com o universo da educação escolar.

das consequências educativas decorrentes do facto de se considerar a importância desse pólo no âmbito dos projectos de intervenção educativa que têm lugar nas escolas. Chegou, pois, o momento de afirmar que a aprendizagem de quem quer que seja é, sobretudo, uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina; uma possibilidade que pode ser concretizada em função da oportunidade que o processo de comunicação, organizado tão intencionalmente quanto possível, pode suscitar e animar. Embora se ponha em causa a onipotência do professor como uma entidade que determina o saber do aluno, não se põe em causa a possibilidade do primeiro se assumir como um personagem importante no âmbito do processo de aprendizagem do segundo, desde que compreenda os limites e até o paradoxo de uma intervenção que obriga o primeiro a fazer algo pelo segundo, sabendo, contudo, que não o pode fazer por ele. Embora se ponha em causa o vitalismo do aluno que o conduziria na descoberta dos meandros do labirinto, através do qual ele poderia aceder aos instrumentos da cultura e ao desenvolvimento de competências que lhe permitirão construir-se e afirmar-se como pessoa, não se põe em causa nem o seu protagonismo nem a necessidade de se ter em conta a singularidade dos percursos a que esse protagonismo o conduz.

É urgente, por isso, que se reconheça que é o modo como, no âmbito da educação escolar, o professor investe na construção de um processo de comunicação com os seus alunos que determina a possibilidade destes se apropriarem e usarem os instrumentos culturais que Escola coloca ao seu dispor, processo através do qual estes se podem afirmar como pessoas no âmbito de uma comunidade indispensável para que esse processo aconteça. Constata-se que, de acordo com esta perspectiva, a problemática da influência educativa deixa de ser uma problemática subentendida e restrita, a problemática do protagonismo dos alunos assume a importância que lhe é devida como um co-protagonismo que se desenvolve em função de um património cultural que tanto baliza como potencia esse protagonismo e o espaço do professor deixa de ser visto como o do demiurgo original ou o do parceiro que vai no lugar-do-morto para adquirir, antes, através da perda da sua centralidade pedagógica uma maior importância educativa, decorrente do seu contributo para a promoção activa da comunicação, enquanto condição propiciadora da oportunidade dos alunos realizarem aprendizagens.

(Fernandes, 2004: 647 – 648)

É partindo desta leitura que se pode aceder a uma outra abordagem do processo de influência educativa protagonizado pelos professores no seio

das escolas, uma abordagem que sem recusar o exercício dessa influência, lhe confere um outro sentido, contribuindo para reabilitar o papel sócio-profissional dos docentes sem ser, nem à custa do protagonismo dos alunos, nem do património cultural que compete à Escola assegurar a apropriação, nem da qualidade do processo de mediação subsequente que aos professores cabe animar. Enquanto no triângulo de Houssaye as pedagogias da aprendizagem remetiam o professor para o lugar do morto, na pedagogia da comunicação não só os professores deixam de assumir esse lugar, para passarem a ser entendidos como co-pilotos, como, também, deixa de haver o lugar do morto. Neste âmbito, educar é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como um sujeito no seio da comunidade humana e tendo por referência o património cultural que essa mesma comunidade disponibiliza. É essa comunidade que apoia cada sujeito a apropriar-se desse património e a atribuir-lhe um sentido ou uma utilidade sendo o património cultural sujeito a um processo de apropriação que ocorre de forma participada e cooperada. Não se desvaloriza a informação, pelo contrário, defende-se é que a procura dessa informação, a discussão, a interpelação e a reflexão, a que a sujeitamos, é que constituem as condições mais decisivas do processo de construção do saber. Deste modo, não há aprendizagem sem estabelecermos comunicação, ainda que essa comunicação deva acontecer, quer em função das singularidades pessoais e culturais dos interlocutores, quer em função das particularidades epistemológicas do tipo de património cultural que, nas escolas, justifica essa comunicação.

Em suma, sendo a escola uma instituição que se define como um espaço de influência educativa, sob pena de deixar de existir se recusar tal compromisso e assumindo os professores um papel decisivo no âmbito desse contexto e na implementação e desenvolvimento desse processo de influência, aquilo que importa discutir não é saber se é legítimo, ou não, que essa influência se exerça, mas discutir, em primeiro lugar, os sentidos da mesma e os modos como esta se exerce, para, posteriormente, se avaliar e se reflectir sobre o impacto do exercício de tal influência quer no âmbito do processo de configuração dos saberes profissionais dos professores quer ao nível do tipo de relações profissionais que estes estabelecem entre si quer,

também, no domínio ainda das relações que os docentes estabelecem com outros actores e instâncias de decisão que são exteriores à acção profissional que os professores protagonizam. Constatase, então, que na reflexão sobre os sentidos da redefinição do trabalho docente, a discussão acerca do exercício de influência educativa que os professores protagonizam ocupa aí um papel central e incontornável, de tal modo que se pode afirmar que são as perguntas e as respostas que se produzem neste âmbito que irão permitir configurar o espaço daquela reflexão, bem como os resultados da mesma.

A redefinição do trabalho docente e os novos desafios profissionais dos professores

O espaço do debate em função do qual se visa reflectir acerca da redefinição do trabalho docente é, reconhecidamente, um espaço plural, contraditório e complexo. É que se não há respostas indiscutíveis que permitam definir como é que os professores devem conceber, organizar e promover o processo de influência educativa pelo qual são responsáveis no seio das escolas, já que as mesmas dependem das opções ideológicas, epistemológicas e pedagógicas daqueles que as propõem, também se torna cada vez mais arriscado definir, de forma prévia aos contextos escolares e aos professores que aí intervêm, o inventário das exigências e dos desafios concretos que permitem configurar e definir o trabalho docente. Para além destas dificuldades inevitáveis, relacionadas com a intervenção concreta dos professores, há que reconhecer ainda o peso que, no já referido espaço de debate, assumem as perspectivas teóricas em função das quais se estruturam as abordagens que se produzem em função da problemática da redefinição do trabalho docente. Perspectivas estas que obrigam à assunção de opções que nem sempre são objecto de explicitação, o que constitui um factor que contribui para que o debate, no campo em questão, seja contaminado por um excesso de ruído que perturba a possibilidade de produção de reflexões tão consequentes quanto pertinentes.

Em suma, é o reconhecimento de que ser professor se define, hoje, em função de parâmetros distintos daqueles que estiveram na afirmação sócio-profissional da profissão que justifica a opção por debater a redefinição do trabalho docente em função dos dilemas³⁸ diversos que os professores deverão enfrentar, mais do que em torno de exigências e desafios profissionais definidos de forma prévia e descontextualizada. Partindo, então, dos contributos que os autores citados propuseram e tendo em conta, também, o curso da própria reflexão que se tem vindo a construir ao longo deste trabalho, é possível definir, então quatro amplos espaços de interpelação a partir dos quais se visa discutir, problematizar e contribuir para a reflexão sobre os sentidos da redefinição do trabalho docente, enquanto problemática de referência da abordagem relativa à configuração da profissão docente num tempo marcado pela imprevisibilidade e a incerteza. Espaços de interpelação esses que se afirmam a partir do modo como a função docente se configura, valorizando-se, como já se defendeu atrás, a relação entre a redefinição do trabalho docente e:

- a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam;
- o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional;
- as relações profissionais que os professores estabelecem entre si;
- as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão que, sendo exteriores à acção profissional que os docentes protagonizam, podem afectar o sentido e natureza dessa acção.

³⁸ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a expressão dilema refere-se à *"necessidade de uma escolha entre alternativas opostas A e B, que resultará numa conclusão ou consequência C que deriva necessariamente tanto de A quanto de B"* (Houaiss & de Salles, 2003). Uma escolha que, no presente trabalho, não tem a ver com os conflitos particulares e subjectivos vividos pelos professores em contextos escolares concretos, mas com o confronto entre alternativas que, genericamente, se colocam a todos aqueles que se situam no universo profissional que a actividade docente baliza. Um confronto que permita compreender qual é o espaço a partir do qual se possam configurar as hipóteses mais credíveis em função das quais se podem definir os sentidos possíveis do desenvolvimento da profissionalidade docente.

A relação entre a redefinição do trabalho docente e a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam, já definida neste trabalho como a relação subordinante da reflexão a empreender, coloca-me, do ponto de vista da análise e em coerência com o plano argumentativo que tenho vindo a delinear, no domínio de uma primeira decisão estruturante que obriga os professores a discutir se pretendem participar no projecto de uma escola subordinada a uma racionalidade de carácter meritocrático ou no projecto de uma escola que se define em função de uma racionalidade comprometida com os valores que caracterizam os contextos genuinamente democráticos. Trata-se de uma decisão que decorre das opções ideológicas distintas que se assumem, quer acerca do que se entende por educar, quer acerca do que se entende por finalidades políticas, sociais, culturais e educativas da Escola, as quais tendem a determinar, por sua vez, o modo como se interpreta a função desta instituição enquanto contexto de socialização incontornável no seio das sociedades em que vivemos. Uma opção que deverá ter consequências: (i) quanto às modalidades de gestão curricular que se adoptam; (ii) quanto aos processos de mediação pedagógico-didáctica que se animam e aos dispositivos que, neste âmbito, se mobilizam; (iii) quanto à filosofia de avaliação que se perfilha e ao grau de congruência entre essa filosofia e os dispositivos de avaliação que se implementam; (iv) quanto à utilização desses dispositivos, à leitura dos resultados que se obtêm e às consequências pedagógicas dos mesmos. Assim, é a partir da decisão mais ampla que enunciei, em função do qual se opõe uma racionalidade educativa meritocrática a uma racionalidade educativa democrática, que deverão ser compreendidas as opções mais circunscritas que os professores deverão vivenciar relacionados com os espaços e os momentos de gestão curricular, com os espaços e os momentos de mediação pedagógica e, finalmente, com os espaços e os momentos do processo de avaliação.

A relação entre a redefinição do trabalho docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional remetem-nos, por sua vez, para um outro tipo de decisão estruturante, aquela através do qual se colocam os professores perante a opção por uma

racionalidade do tipo técnico-científica ou por uma racionalidade que se configura em torno da afirmação dos professores como profissionais reflexivos. Há laços iniludíveis entre esta decisão e a opção anterior, ainda que seja necessário elucidar esses laços, evidenciando a articulação não-linear que se estabelece entre elas; do mesmo modo que é necessário reconhecer os laços e, igualmente, a articulação não-linear com a decisão estruturante do próximo espaço de interpelação que elegi para discutir os espaços disponíveis de reflexão sobre a redefinição do trabalho docente.

Trata-se de uma decisão que diz respeito à relação entre a redefinição do trabalho docente e as relações profissionais que os professores estabelecem entre si, o qual nos remete para discutir a opção entre o individualismo dos professores ou a construção de colectivos que funcionem de forma colegial.

A relação entre a redefinição do trabalho docente e as relações que os professores estabelecem com os outros actores e instâncias de decisão que, sendo exteriores à acção profissional que os docentes protagonizam, podem afectar o sentido e natureza dessa acção remete-nos, finalmente, para um confronto com três desafios estruturantes:

- Um primeiro desafio que nos remete para a discussão sobre as implicações, do ponto de vista da profissão docente, da implementação de projectos relacionados ou com a reconstrução da Escola como um espaço privado ou com a renovação da Escola como um espaço público (Nóvoa, 2002). Um desafio que, reconheça-se, transcende, em determinado momento, a intervenção profissional dos professores, ainda que, mesmo assim, possa ter a ver com o protagonismo político, sindical e associativo que esses mesmos professores estejam dispostos a assumir;
- Um segundo desafio, ainda vinculado ao anterior, é aquele que se relaciona com as responsabilidades sociais dos professores, colocando-os perante a opção de decidirem assumir, ou não, como

suas, tais responsabilidades. Aqueles docentes que respondam positivamente a tal solicitação são colocados, por sua vez, perante uma questão decisiva, neste âmbito, o qual tem a ver com o modo como tais responsabilidades poderão ser assumidas. Isto é, tais responsabilidades pressupõem que se acrescentem outras funções, que não necessariamente pedagógicas, àquelas que os professores já executam como docentes ou decorrem, antes, da assunção directa das suas responsabilidades como professores?

- O terceiro desafio é aquele através do qual se opõe uma definição burocrática e corporativa do trabalho docente a uma definição em que se entende este trabalho como um trabalho de colaboração educativa. Opção esta que, por sua vez, se encontra na origem de um outra questão decisiva em função do qual aqueles professores, que entendem o seu trabalho como um trabalho de colaboração educativa, terão que decidir se constroem relações de parceria ou relações de partenariado³⁹ com outros actores que com eles percorram, a seu modo, a mesma cena educativa.

A redefinição do trabalho docente e a natureza e os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam

Defendi neste trabalho que há, pelo menos, um factor invariante que permite caracterizar o modelo de educação escolar como um modelo educativo específico, aquele que compromete a Escola a afirmar-se como um contexto cuja principal função é a de promover a socialização de um determinado tipo de património cultural, consubstanciado num conjunto de

³⁹ A distinção entre relações de parceria e relações de partenariado inspira-se num trabalho de pesquisa realizado por Fernanda Rodrigues e Steve Stoer na área de projectos de intervenção de carácter social e económico. Uma das conclusões mais relevantes desse trabalho diz respeito precisamente à distinção entre os projectos que tendem a construir relações de partenariado, os quais se encontram organizados através da criação de *"uma estrutura organizacional que é excessivamente formal (mesmo artificial) até ao ponto de ser, em certos casos, uma concepção imposta, por parte do governo central"* (Rodrigues & Stoer, 1998:37), e os projectos que assentam em relações de parceria, os quais se desenvolvem em função de *"uma orgânica que é basicamente informal, por vezes ao ponto de os parceiros dificilmente se distinguirem dos «colegas» e «amigos»"* (Rodrigues & Stoer, 1998:37).

informações explicitamente validadas, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes que são entendidos como necessários à vida nas sociedades e no mundo contemporâneos, pelo facto de poderem contribuir para o desenvolvimento do processo de formação pessoal e social das gerações mais jovens. É de acordo com este compromisso que a função docente se define como uma função estrategicamente decisiva na concretização daquela finalidade e, deste modo, como uma função que, essencialmente, se afirma pelo processo de influência educativa que os professores assumem no âmbito dos projectos educacionais que ocorrem no seio de qualquer escola. Isto significa que, e reafirmo-o, estamos perante um contra-senso quando se discute se os professores devem, ou não, ser fautores de influência educativa. Repito o que já afirmei anteriormente, que aquilo que importa discutir, então, são os sentidos e a natureza dos processos de influência educativa que os professores animam, tentando compreender as razões que os explicam, determinando-lhes os contornos, conferindo-lhes um significado e avaliando as suas implicações do ponto de vista das práticas pedagógicas que inspiram.

A redefinição do trabalho docente, núcleo temático em torno do qual pretendo reflectir sobre a configuração, nos dias que correm, da profissionalidade dos professores não poderá ser explicada, então, se não tivermos em conta a sua articulação com a natureza e os sentidos do processo de influência educativa que esses professores animam. Foi a partir deste pressuposto que defini uma primeira decisão estruturante que enunciei. Uma decisão que se revela através da oposição que se estabelece entre a adesão dos professores, ou a projectos de educação escolar subordinados a uma racionalidade de carácter meritocrático, ou a projectos de uma escola que se define em função de uma racionalidade comprometida com os valores que inspiram as experiências genuinamente democráticas. É um dilema que deriva de opções ideológicas distintas perfilhadas pelos professores que, por sua vez, estão na origem de representações, necessariamente, opostas acerca da função da Escola e das suas finalidades políticas, sociais, culturais e educativas.

Os projectos de educação escolar que se constroem em função de uma racionalidade meritocrática caracterizam-se tanto por valorizar o eixo educação-mercado de trabalho (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990), no âmbito do processo histórico de massificação da escolarização, como por se afirmarem em função de uma versão «fabiana»⁴⁰ do princípio da igualdade de oportunidades, em função do qual se justifica, então, uma visão utilitarista e vocacionalista da Escola de Massas. Uma visão que, em primeiro lugar, estimula uma abordagem excessivamente linear da relação entre Escola e Desenvolvimento Económico, de tal modo que, de acordo com esta abordagem, seria à escola que competiria, em larga medida, contribuir para que esse desenvolvimento ocorresse, como se o desenvolvimento económico não tivesse a ver com a adopção de medidas fundamentais e incontornáveis a assumir por outras instâncias e a partir de outros níveis de decisão que nada têm a ver com medidas de política educativa. Uma visão que, em segundo lugar, acabou por conduzir à reivindicação de uma gestão flexível das ofertas educativas, "como resposta à «rigidez» burocrática" (Stoer & Araújo, 2000:141), em função da qual se transita, no domínio das políticas educativas, de um modelo burocrático (baseadas na distribuição de recursos) para um modelo tecnocrático (baseadas na produção de recursos), tal como o enunciam Stoer e Araújo. (2000). Uma visão que, em terceiro lugar, está na origem, subsequentemente, da reivindicação, quer da diversificação das ofertas que o sistema educativo disponibiliza, quer das formas de avaliação que o mesmo autoriza (Stoer & Araújo, 2000). É, aliás, em torno destas propriedades em função das quais se caracteriza a abordagem meritocrática que se compreende que o princípio da igualdade de oportunidades se tenda a circunscrever, até a uma determinada fase do processo de escolarização, a uma igualdade de oportunidades no acesso e, depois dessa fase, a uma igualdade de oportunidades diferenciada em vias de escolaridade social e culturalmente hierarquizadas.

⁴⁰ A versão «fabiana» do princípio da igualdade de oportunidades é aquela a que se referem S. Stoer e H.C. Araújo quando, recorrendo a Finn e colaboradores, se referem à tensão que ocorreu no âmbito do Partido Trabalhista Britânico, a propósito das finalidades da educação, entre «Igualitários» e «Fabianos». Enquanto que para os primeiros a "educação era vista como um «direito» paralelo ao da cidadania" (Stoer & Araújo, 2000: 141), para os segundos, a educação era entendida, sobretudo, como "matéria de utilidade, através da distribuição de aptidões" (Stoer & Araújo, 2000: 141).

É esta aspiração que, segundo A. Magalhães e S. Stoer subjaz ao "mandato educativo que a nova classe média* remete para o sistema educativo" (Magalhães & Stoer, 2002:19) e justifica que esta nova classe média esteja "a construir uma nova cultura de ensino – aprendizagem com base na excelência académica" (Magalhães & Stoer, 2002: 47), a qual, neste caso, é entendida como um instrumento que se manuseia, com mestria suficiente, para se preservar as escolas da «invasão» dos filhos das classes trabalhadoras ou das famílias provenientes dos grupos minoritários (Magalhães & Stoer, 2002). Uma invasão que, sobretudo, nas escolas do Ensino Secundário coloca em risco a estratégia de distinção social e cultural que através da Escola se pretende obter. Uma estratégia que a nova classe média tende a utilizar de forma a poder propiciar aos seus filhos, por via da educação escolar, que a "transição da escola para o mercado de trabalho aconteça sem problemas de maior" (Magalhães & Stoer, 2002: 64). Não estamos, então, perante uma simples manifestação de narcisismo social, mas antes diante de um posicionamento estratégico face a um "mercado de trabalho dual" (Magalhães & Stoer, 2002: 67), onde a distinção ocorre entre o trabalho qualificado e auto-programável ou o trabalho genérico e desqualificado. Uma distinção que a Escola deverá respeitar tanto quanto possível ocultando por detrás das figuras do talento e dos méritos individuais o que, afinal, não é mais do que a expressão de uma estratégia em função da qual as desigualdades são naturalizadas através da retórica da exaltação das diferenças, operação que, assim, contribui não só para tornar socialmente aceitáveis essas desigualdades como as situações pedagógicas em função das quais tais desigualdades se aprofundam.

É neste sentido que os discursos sobre a degradação do nível educativo das nossas escolas, através do qual se enfatiza uma noção de «performance» tão circunscrita à excelência do produto final que não valoriza a qualidade e as vicissitudes do processo que conduz a esse produto, são usados mais como

* "Pela qualificação «nova» aplicada à classe média, entendemos, na esteira de Wallerstein (1988) e Bernstein (1977), o conjunto de características relacionado com a ênfase no controlo por esta classe de formas especializadas de comunicação / informação. Isto é, a nova classe média tende a exibir uma identidade ambígua e uma dificuldade em traduzir o rendimento conseguido no presente em rendimento que assegure o futuro, diferentemente da «antiga» classe média cuja posse e controlo dos recursos físicos (a propriedade) lhe garantia um futuro tranquilo. Daí o seu investimento em capital cultural escolar e social e nas vantagens que traz para esta classe a meritocracia" (Magalhães & Stoer, 2002: 9).

arma de arremesso do que como instrumento de reflexão⁴¹. É, também, neste sentido, que se compreende o movimento de restabelecimento da dualização precoce das vias de escolaridade que, em Portugal, resultou numa tentativa gorada, em 2004, de aprovação de uma Lei de Bases da Educação, proposta pela maioria parlamentar do Partido Social-Democrata e do Partido Popular, através da qual se pretendia transformar o actual 3º Ciclo do Ensino Básico no 1º Ciclo do Ensino Secundário. Uma iniciativa através da qual se visava estimular o processo de selecção académica que permitisse repor a ordem perdida com a eclosão do processo de massificação escolar no âmbito do sistema educativo português (Mónica, 1997; Ribeiro, 2003), uma iniciativa que, afinal, confirma a tese de Licínio Lima através da qual este considera que a educação ter vindo a ser *"transformada num capítulo da gestão dos recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica"* (Lima, 2004: 2). Daí que não seja de estranhar que L. Lima cite Z. Bauman para demonstrar como tal concepção política da educação conduz a abordar *"a questão do aperfeiçoamento"* (Lima, 2004: 8) quer como uma questão que *"não é mais um empreendimento educativo, mas individual"* quer como um processo de mercantilização, na medida em que segundo aquele autor, há *"muitas áreas em que precisamos de ser mais competentes, e cada uma delas requer uma «compra». «Vamos às compras» pelas habilidades necessárias a nosso sustento e pelos meios de convencer os nossos possíveis empregadores de que as temos"* (Lima, 2004: 8). Daí que seja necessário que a educação *"ensine a competir"* (Lima, 2004: 2). É face a este tipo de opções e de compromissos políticos que se justifica o florescimento da racionalidade pedagógica meritocrática e das soluções quer de tipo institucional e organizacional quer de tipo pedagógico que lhe conferem forma e conteúdo. Emulação e competitividade são os valores nucleares

⁴¹ É face aos discursos que se caracterizam mais pelo seu catastrofismo do que pelo seu contributo para uma reflexão séria e consequente sobre os desafios e os problemas relacionados com a educação escolar que Baudelot e Establet, numa obra intitulada: *«O nível educativo sobe: Refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas»* (Baudelot & Establet, 1994), não deixam de chamar a atenção para o facto de o discurso em função do qual se deplora a descida do nível educativo das gerações mais jovens ser um discurso com mais de cento e cinquenta anos (Baudelot & Establet, 1994), concluindo que é *"preciso supor a existência de uma autêntica obstinação contra a juventude para afirmar, com essa arrogância intemporal, que a evidente melhoria de todas as ciências e de todas as técnicas tenha sido obra de homens e mulheres cada vez mais débeis que do que os seus antepassados"* (Baudelot & Establet, 1994: 18).

(Lima, 2004) que subjazem às soluções propostas, contribuindo, assim, para valorizar a gestão da Escola Pública em função dos princípios da educação contábil (Lima, 1996; Lima, 2002; Lima 2004) que contribuem para explicar a centralidade atribuída à excelência académica e aos dispositivos de selecção curricular e pedagógico-didáctica que visam legitimar tal excelência e, concomitantemente, o processo de hierarquização escolar que a mesma suscita. Num tempo caracterizado pelo "economicismo educacional" (Lima, 2004: 1), importa reconhecer que, hoje, é essa racionalidade que melhor se parece adequar aos cânones político-educativos que subordinam a educação às exigências da economia capitalista global.

Em oposição a estes projectos, tende-se a desenhar e a discutir alternativas sujeitas aos pressupostos de uma Escola que se define em função de uma racionalidade comprometida com os valores de natureza democrática. Assumindo-se mais como um movimento de resistência crítica, quer no espaço do debate das ideias, onde tem vindo a assumir uma presença sólida e empenhada, quer no domínio de iniciativas concretas, as quais poderão ser mais circunscritas do que o desejável, ainda que não necessariamente efémeras, o campo que, no domínio da educação, poderemos designar como democrático, assume, em Portugal, algumas particularidades que poderão constituir um pretexto em função do qual se poderá contribuir para a sua configuração.

A especificidade portuguesa, a este nível, tem a ver com as vicissitudes da História recente do país. É com a Revolução, em Abril de 1974, que os discursos educativos e as práticas democráticas se afirmam de forma bastante generosa, difundindo-se a ideia nuclear de que uma educação democrática era condição da construção de uma sociedade democrática. Tratava-se, como o afirma J. A. Correia, de *"fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática"* (Correia, 2000: 7). Um propósito tão ambicioso quanto aos seus propósitos e, simultaneamente, tão indeterminado quanto a algumas das suas dimensões teóricas e práticas. Há, apesar disso, um património de reflexões e de

contributos que, mais do que não poderem ser esquecidos, deverão adquirir maior visibilidade pública, num contexto civilizacional e político que é contraditório e complexo quanto às intenções que se proclamam e às acções que se incentivam e se realizam. Um contexto onde as palavras são utilizadas de forma mais estratégica do que substancial no processo de comunicação que estabelecemos. Um contexto que deixou de estar prefigurado em função de metanarrativas inquestionáveis quanto aos seus pressupostos e às modalidades através das quais as mesmas se constroem.

No campo educativo, a designação «democrática» é uma designação ambígua porque instrumentalmente utilizada. É sob a cobertura do rótulo «democracia» que, por exemplo, se justifica a reivindicação da utilização dos cheques-ensino, expressão da menorização da Escola como um bem público face aos interesses privados de grupos sociais privilegiados. É, também, em nome do mesmo princípio que se lança o movimento público em torno da publicitação dos resultados dos exames nacionais do 12º ano. Resultados estes que, por um lado, permitem identificar quem, como diria Bourdieu, são os herdeiros e, por outro, conduzem a um processo de discriminação negativa das escolas menos cotadas que, mais do que apoiar essas escolas a encontrar outras respostas e eventualmente outras soluções, contribuem antes para as penalizar como contextos educativos. Ou seja, nem está provado de forma iniludível que os eventuais benefícios não se venham a transformar em prejuízos reais e concretos, nem é evidente que em nome da democracia não se esteja a pôr em causa o bem comum que é condição dessa democracia e um contributo inestimável para justificar a excelência política da mesma.

Importa, por isso, concretizar de forma o mais clara possível o que se entende por racionalidade democrática, reflexão para a qual o contributo de J. A. Correia, através da obra «As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos» (Correia, 2000), se me afigura de uma pertinência e qualidade indiscutíveis. Nessa obra, Correia confronta quatro tipos de ideologias educativas: *"a ideologia democratizante e crítica, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão"* (Correia, 2000: 5). Ideologias estas que embora *"não cubram o conjunto das ideologias que*

estruturaram o campo educativo em Portugal nestes últimos 25 anos; estas ideologias devem a sua notoriedade ao facto de se terem instituído como referenciais mais ou menos estáveis e coerentes em torno das quais as restantes ideologias educativas se tiveram de reconverter para garantirem o seu protagonismo" (Correia, 2000: 5).

É a partir desta obra e do seu contributo que importa, desde já, reconhecer que a racionalidade educativa que tenho vindo a designar por racionalidade democrática corresponde ao que Correia denomina por *"ideologia democratizante e crítica"* (Correia, 2000: 5), a qual se constrói, em parte, por oposição, à ideologia democrática, apesar de ambas se apoiarem em sintaxes familiarizadas entre si. (Correia, 2000). É que a ideologia democrática no campo educativo é uma ideologia que *"advoga a integração das individualidades numa ordem universal pré-constituída"* (Correia, 2000: 11), enquanto a ideologia democratizante, porque se constrói em função de uma criatividade e de uma inspiração imprescindíveis *"a uma acção educativa que se quer transformante"* (Correia, 2000: 11), *"são, por vezes, consideradas como manifestações de um espontaneísmo e de um individualismo que nem sempre contribuem para a consolidação das pessoas colectivas que sustentam uma ordem social gerida na coordenação prévia da acção, isto é, de uma ordem onde a expressão das subjectividades se deve subordinar a um interesse colectivo pré-codificado"* (Correia, 2000: 11). É este o ponto da tensão que se estabelece, de acordo com a perspectiva de Correia, entre a ideologia democrática e a ideologia democratizante crítica. É que a ideologia democrática é não só *"a ideologia dos imperativos de uma universalidade ética que subordina os interesses individualizados e contextualizados aos interesses desinteressados e universais"* (Correia, 2000: 12), aquela que *"subordina o(s) interesse(s) da(s) comunidade(s) ao interesse desinteressado do Estado democrático no pressuposto de que é do interesse deste interpretar os interesses contextualizados, transformando-os em interesses desinteressados"* (Correia, 2000: 12), como é, também, *"a ideologia dos imperativos do desenvolvimento, opondo os desenvolvimentos individuais às leis universais do desenvolvimento dos indivíduos"* (Correia, 2000: 12) e, ainda, *"a ideologia dos imperativos da universalidade das regras de um debate*

racional que, sendo estruturado em torno de personalidades dotadas de identidade jurídica, inibe a expressão dos sentimentos e das implicações, para produzir razões e explicações" (Correia, 2000: 12).

Ao contrário da ideologia democrática que se desenvolve através de uma intervenção uniformizante do Estado que, como se viu, se desenvolve numa "lógica de subordinação das subjectividades à «objectividade» de uma ordem social e cognitiva pré-codificada" (Correia, 2000: 7), a ideologia democratizante apoia-se "num princípio de governabilidade mais contextualizado, apoiado no acordo intersubjectivo e permeável às lógicas intrínsecas da(s) escola(s) e às circunstâncias locais" (Correia, 2000: 7). Uma ideologia que sustenta discursos capazes de interpelar o modelo de educação escolar porque preocupados com uma justiça educativa que, para o ser, fomenta o "desenvolvimento de uma diversidade de configurações educativas permeáveis aos circunstancialismos locais e mais consonantes com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso" (Correia, 2000: 9).

A questão que se coloca, a partir deste momento, diz respeito, então, ao facto de se saber até que ponto é que tal permeabilidade aos circunstancialismos locais não é uma operação excessivamente arriscada, no momento em que, por exemplo, pode estar na origem de um processo de renúncia educativa que, hoje, constitui uma das vias de promoção da exclusão escolar que para além de não deixar de penalizar os deserdados de sempre, preserva, ainda, a Escola da assunção, neste âmbito, de qualquer tipo de responsabilidades educativas. É P. Bourdieu que, no âmbito de um trabalho de reflexão colectiva de professores do Collège de France intitulada «Propositions pour l'enseignement de l'avenir» (Collège de France / Bourdieu, 1987), contribui para responder a esta questão quando elege o conceito de "mínimo cultural comum" (Collège de France / Bourdieu, 1987: 110) como instrumento de promoção de democraticidade educativa no seio das escolas e, em particular, das escolas que se encontrem relacionadas com a escolaridade básica. Um conceito que conduz ao estabelecimento de um compromisso entre o Estado e as escolas, o qual tem os alunos como alvos do

mesmo e se define em torno da fixação, por parte dessas escolas, de um "núcleo de saberes e de competências fundamentais e obrigatórias que todo e qualquer cidadão deve possuir" (Collège de France / Bourdieu, 1987: 110). Trata-se de uma proposta que, contudo, não pode ser dissociada de outras das propostas contidas nesse estudo, sob pena de a podemos confundir com um qualquer elitista e conservador apelo de um «*Back to Basics*». Se, por isso, articularmos o conceito de "mínimo cultural comum" (Collège de France / Bourdieu, 1987: 110) com outras das afirmações nucleares do trabalho em questão compreende-se melhor o que distancia este conceito, enquanto produto de uma racionalidade democrática, daquele apelo nostálgico dos saudosos de uma escola elitista. Das propostas mais significativas do trabalho coordenado por Bourdieu, salientam-se, então, aquelas que têm a ver com a:

- necessidade de diversificação das formas de excelência académica, rompendo com uma definição monista desta excelência, o qual tem vindo a ser utilizado como uma categoria discursiva necessária às investidas meritocráticas porque ao contribuir para legitimar, apenas, o processo de exclusão escolar, contribui, também, para iludir uma discussão séria e rigorosa, quer acerca das finalidades da Escola, quer do seu funcionamento como instituição educativa quer dos sentidos do saber escolar quer, ainda, dos modelos de mediação pedagógica a partir dos quais se configura a gestão do processo de ensino – aprendizagem e os processos de avaliação educacional no seio das escolas;
- necessidade de se "atenuar, tanto quanto possível, as consequências vitalícias do veredicto escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de consagração ou um fracasso um efeito de condenação sem apelo" (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107);
- necessidade de se recusar o corporativismo das disciplinas que explicam, em larga medida, a manutenção de programas escolares enciclopédicos, atomizados e desajustados no modo como fecham

na sua "pretensão de exaustividade ou na instituição de preliminares tidos como pré-requisitos absolutos" (Collège de France / Bourdieu, 1987: 112).

Em última análise, o que se pretende com este conjunto de medidas é *"tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzam a colocá-los nas piores"* (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107).

Dito isto, chegou, então, o momento de evidenciar como a racionalidade democrática, tal como a tenho vindo a definir, inspira a construção de discursos educativos que se caracterizam por um conjunto de tensões, contradições e paradoxos que nem sempre se captam por grelhas de leitura previamente definidas e fixadas nem são, tão pouco, imediatamente ou satisfatoriamente resolúveis. Tensões, contradições e paradoxos que não deverão ser entendidos como expressões de quaisquer lacunas cognitivas, mas como elementos constitutivos de discursos que sendo a expressão de uma racionalidade de tipo democrático terão que incorporar obrigatoriamente e também esses elementos, enquanto condição inerente a uma afirmação genuína dessa mesma racionalidade. É a partir desse conjunto de tensões, contradições e paradoxos que importa configurar os desafios que permitem estruturar o núcleo da racionalidade educativa democrática, em função do modo como se assumem, pela sua transversalidade, nos debates e nas reflexões que abordam os processos de influência educativa assumidos pelos professores.

Um desses desafios, um desafio matricial, é aquele que decorre do que P. Meirieu designa pelo "mito de Frankenstein" (Meirieu, 1996:13), "o qual nos coloca a todos perante o que se pode considerar o «nó górdio» da aventura educativa" (Meirieu, 1996:13). É que: "como Frankenstein, o educador (...), pretende dar vida a um ser que se parece suficientemente com ele para que o educador possa ser bem sucedido, ser esse, que em nome dessa semelhança e porque lhe foi dada a liberdade, escapa inelutavelmente ao seu «fabricante»" (Meirieu, 1996:13). Neste sentido, importa saber como é que

a educação pretende «fazer» uma criança, no sentido de vir a produzir um homem livre, se «fazer» alguém implica reconhecer a impossibilidade da liberdade daquele que se cria (Meirieu, 1996)?

Importa compreender que «fazer» alguém, isto é, definir e transmitir-lhe o que eu, enquanto professora, julgo ser necessário à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento, implica pôr em causa a sua liberdade como pessoa. Por isso, é que Meirieu nos coloca perante a questão: "Poderemos nós ser educadores sem ser sermos *Frankenstein*?" (Meirieu, 1996: 14), à qual não responde frontalmente, preferindo colocar-nos perante as tensões que, segundo ele, poderão ser entendidas como as tensões constitutivas da actividade pedagógica que se desenvolve nas escolas contemporâneas, as tensões que subjazem ao núcleo em função do qual se define actualmente a profissionalidade docente. São onze os tipos de tensões pedagógicas enumeradas por Meirieu.

A primeira tensão constrói-se em torno do "postulado da educabilidade" (Meirieu, 2005: 74), a qual se afirma em torno da afirmação de que "Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável" (Meirieu, 2005: 74). Um postulado que é "a razão de ser do ofício de professor" (Meirieu, 2005: 74), não só porque contribui para tornar intolerável a exclusão escolar, como contribui, igualmente, para alimentar a inventividade pedagógica e didáctica dos professores (Meirieu, 2005), já que se torna obrigatório realizar "um grande esforço para imaginar novos métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade" (Meirieu, 2005: 75). Tratando-se de um postulado decisivo, importa reconhecer, no entanto, que a crença obsessiva na educabilidade dos alunos pode gerar efeitos perversos⁴² se impedir os alunos de se envolverem activamente no âmbito do processo de aprendizagem que lhes diz respeito. É que sendo necessário afirmar o contributo dos professores como elementos capazes de potenciar a educação dos seus alunos, importa reconhecer, no entanto, que desvalorizar a liberdade de aprender destes últimos implica que não se tenha

⁴² Meirieu refere que a obsessão por educar alguém pode conduzir o professor às "*raias da sedução – conquista-se o espírito do outro em vez de mobilizar a sua vontade –, da manipulação – transforma-se o ensino numa técnica de controlo da conformidade – ou do adestramento – guia-se o outro em direcção aos saberes do mesmo modo que o experimentador conduz os ratos no labirinto*" (Meirieu, 2005: 76).

em conta o sujeito que justamente se pretende e procura formar (Meirieu, 2005). O desafio consiste, então, em ser capaz de *"postular a educabilidade de todos e, ao mesmo tempo, respeitar a liberdade de aprender de cada um"* (Meirieu, 2005: 77).

A segunda tensão enunciada por Meirieu decorre do facto de se reconhecer que embora aluno não tenha condições para *"decidir o que deve aprender"* (Meirieu, 2005: 79), não pode deixar de ser tido em conta no âmbito do processo de aprendizagem em que se envolve. Não são, de facto, os alunos que decidem quais são os conteúdos estruturantes de, por exemplo, os programas de Matemática ou as sequências dos mesmos. É que acreditar que *"os alunos poderiam decidir por si mesmos o que devem aprender provém da mesma ilusão do barão de Münchhausen, que achava que podia salvar-se do afogamento puxando-se a si mesmo pelos cabelos para fora da água"* (Meirieu, 2005: 80). Reconhecer tal impossibilidade não poderá conduzir, no entanto, à desvalorização do aluno e das suas singularidades pessoais, sociais e culturais como factores a considerar no âmbito do processo de aprendizagem, na medida em que, tal como o defende Meirieu (2005), um aluno só pode apropriar-se de um objecto de saber se a relação entre ambos permitir que o aluno atribua um sentido a essa relação, condição para se envolver e mobilizar no âmbito desse processo de apropriação.

A terceira tensão proposta por Meirieu (2005) relaciona-se de algum modo com a anterior e diz respeito ao facto de os professores serem obrigados a promover uma programação rigorosa das aprendizagens escolares dos alunos, sem que tal decisão possa afectar a capacidade daqueles reconhecerem a necessidade de suscitarem e respeitarem os projectos de actividades dos alunos. O desafio, neste caso, consiste, por um lado, em evitar que a programação dos professores impeça os projectos dos alunos de se afirmarem e, por outro, que tal afirmação, e a liberdade de decisão que a mesma pressupõe, ponham em causa o propósito de favorecer o contacto / confronto dos alunos com o património cultural.

A quarta tensão obriga os professores a decidir quando é que poderão e deverão respeitar os saberes e as competências dos alunos e quando é que poderão e deverão estabelecer situações de ruptura com esses saberes e essas competências, condição necessária para ampliar o campo das possibilidades cognitivas e culturais das crianças (Meirieu, 2005).

A quinta tensão diz respeito à necessidade imperiosa de se distinguir, política e juridicamente, o estatuto dos alunos do estatuto dos professores, constatação que não poderá impedir os primeiros de aprender a participar activamente no quotidiano da sala de aula que lhes diz respeito, tomando decisões e respeitando as decisões colegialmente assumidas, assumindo tarefas da forma mais autónoma possível, prestando contas e cooperando com os outros, num processo caracterizado pelo exercício concreto e sistemático da cidadania na sala de aula (Meirieu, 2005).

A sexta tensão tem a ver com a necessidade de os professores deverem, por um lado, propor, monitorizar e apoiar os alunos ao nível das actividades e das tarefas que estes terão que realizar e, por outro, deverem contribuir para libertar as crianças de tal tutela, condição para a promoção e desenvolvimento da sua autonomia.

A sétima tensão a que Meirieu (2005) se refere é aquela que se manifesta quando os professores têm que decidir se incentivam ou se refreiam o(s) desejo(s) dos alunos como condição necessária para se estimular a sua aprendizagem. Isto é, se permitem que os alunos prossigam o caminho que decidiram assumir ou se os confrontam com a necessidade de encontrar outros percursos e de enfrentar tarefas diferentes. Daqui resulta que o desafio pedagógico que se coloca aos professores é o de ser capaz de avaliar qual a atitude mais adequada a seguir e, posteriormente, o de serem capazes de negociar com os alunos a necessidade de não se subordinarem ao desejo de realizar uma dada actividade. É que, como no-lo relembra Meirieu (2005), a *"suspensão do acto não tem alcance educativo quando é resultado de uma inibição ou de uma submissão cega a uma obrigação"* (Meirieu, 2005: 118).

A oitava tensão que consta do inventário elaborado por Meirieu remete para a necessidade dos professores optarem por organizar grupos homogêneos compostos por alunos com necessidades educativas equivalentes que deverão realizar tarefas congruentes com tais necessidades, ou se deverão organizar, antes, grupos heterogêneos de alunos que permitam que estes, de acordo com as suas possibilidades, possam beneficiar dos contributos uns dos outros em tarefas comuns (Meirieu, 2005). Quando é que a organização de grupos homogêneos de alunos contribui para legitimar a exclusão de alguns, aqueles que apresentem mais dificuldades face às tarefas escolares? Quando é que tal opção constitui uma medida educativa de carácter inclusivo? Como é que gere e monitoriza a actividade de grupos heterogêneos, de forma a que a colaboração entre alunos constitua uma oportunidade genuína de promover a aprendizagem de todos os envolvidos? Só os grupos heterogêneos é que propiciam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas? São estas algumas das questões que obrigam os professores a reflectir para tomarem decisões e encontrarem respostas que nem sempre se encontram prefiguradas.

A nona tensão enunciada por Meirieu coloca os professores perante a necessidade de decidirem como conferir congruência às actividades de planificação que os professores deverão assumir enquanto operação decorrente de uma intencionalidade educativa que constitui condição da sua intervenção como profissionais e as situações quotidianas que obrigam a improvisar ou a percorrer caminhos que não se encontravam previamente definidos, ainda que sejam pertinentes e factor capaz de contribuir para que os alunos possam realizar aprendizagens significativas?

A décima tensão é aquela que obriga as escolas e os respectivos professores a assumirem a necessidade de obter sucesso, correndo o risco, se não o fizerem, de perder credibilidade junto da opinião pública, sem sacrificarem, por conta dessa obrigação, nem a qualidade dos processos de mediação pedagógica que se implementam, nem os processos de diferenciação a que a heterogeneidade do grupo discente os obriga. É que se, por um lado, a preocupação com os resultados pode constituir o motivo

em função do qual se legitima os projectos de intervenção educativa meritocráticos, por outro, "o facto de não se preocuparem com os resultados que obtêm desresponsabiliza os professores e não lhes permite lutar contra todas as formas de fatalismo" (Meirieu, 2005: 143).

A décima primeira tensão, finalmente, diz respeito à construção do saber profissional dos professores e ao conflito, neste âmbito, entre o domínio dos saberes científicos versus a capacidade de reflexão pedagógica dos docentes. Trata-se de uma velha questão, fonte de inúmeras discussões e de múltiplos equívocos. Segundo Meirieu, o "professor deve dominar perfeitamente os saberes que é incumbido de transmitir" (Meirieu, 2005: 146) e, simultaneamente, deve ser capaz de participar em processos de reflexão pedagógica originais. Ora, é imperioso reconhecer que não há reflexão pedagógica sem que os professores compreendam as vicissitudes epistemológicas e conceptuais do campo de saber onde se situam, nem, tão pouco, esses saberes podem ser objecto de apropriação por parte dos alunos se os docentes não possuem instrumentos de carácter pedagógico e didáctico que permitam concretizar tal propósito. É esta interacção entre os saberes científicos especializados que os professores deverão dominar e os saberes de carácter pedagógico que contribuem para que a reflexão aconteça que Meirieu reconhece quando afirma que a "reflexão pedagógica e a reflexão sobre os conteúdos do ensino se fecundam reciprocamente" (Meirieu, 2005: 152).

No que poderá ser entendido como uma sequência da abordagem de Meirieu, é possível identificar-se, ainda, a reflexão de Perrenoud que produz relativa à comunicação que alunos e professores protagonizam numa sala de aula, através da qual somos confrontados com onze dos dilemas, dos quais seleccionarei aqueles cinco que nos permitem compreender como, nesse contexto tão específico, há uma tensão decisiva e insolúvel entre o protagonismo dos professores e o protagonismo dos alunos. Uma tensão que importa valorizar pelo facto de nos revelar como não se pode iludir as relações de poder na sala de aula e nos mais diversos tipos de interacções que aí podem acontecer. Uma tensão cujo reconhecimento é condição necessária

à definição daqueles dois tipos de protagonismo e à compreensão dos desafios que os projectos de intervenção educativa sujeitos a uma racionalidade democrática colocam aos professores que, não podendo iludir a necessidade de exercer o poder pedagógico para que esses projectos se possam justificar, também não podem iludir a necessidade de definir a sua acção em função das estratégias de «empowerment» dos seus alunos. É que a afirmação de tais projectos não passa por iludir a discussão em torno do poder dos professores. Tal como Postic (1984) o clarifica de forma iniludível, a problemática do exercício do poder nas escolas e nas salas de aula nada tem a ver com a distribuição do poder no seio da instituição ou com a concessão desse poder aos alunos. O que se tem de discutir é, antes, como esse poder adquire visibilidade ao ser abordado pelo colectivo, de forma a saber-se: (i) o que se espera de cada um no seio das escolas e das turmas; (ii) qual é o seu grau de participação no processo de tomada de decisões quotidianas; (iii) quais as iniciativas que cada um pode ou deve concretizar. Situação que implica, da parte dos professores, a assunção de um papel como elemento catalisador da organização de ambientes de trabalho e proponente de dispositivos de regulação que permitam aos alunos participar activamente como co-gestores do quotidiano das salas de aula onde participam, formando-se, também, como pessoas e socializando-se em função destes parâmetros. Não se defende, então, a perda do poder dos professores, mas, apenas, uma gestão diferente desse mesmo poder que leve a construir uma relação contratualizada e explícita entre todos aqueles que partilham os quotidianos nos espaços escolares.

"Em torno da tomada da palavra e do silêncio" (Perrenoud, 2001: 65) é o primeiro desses dilemas. Através dele confronta-se a impossibilidade do professor *"ter o privilégio de impor o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e porquê"* (Perrenoud, 2001: 65) e, simultaneamente, esperar que os alunos participem activamente no quotidiano da sala de aula, opinem, discutam, aprendam a ouvir e não se limitem, apenas, a dar *"as respostas apropriadas, àquelas que o professor espera"* (Perrenoud, 2001: 65). A questão que se coloca, neste âmbito, tem a ver como o facto de se saber como é que o professor controla a tomada da

palavra, de forma a que existam oportunidades de comunicação e de intercâmbio nas salas de aula, "sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e o prazer?" (Perrenoud, 2001: 65).

"Em torno da norma da linguagem" (Perrenoud, 2001: 66) é o segundo dilema seleccionado, através do qual Perrenoud se questiona quando é que o respeito pela norma pode ter um efeito formativo e quando é que esse respeito pode impedir que os alunos aprendam ou comuniquem.

O terceiro dilema escolhido diz respeito à afirmação do poder pedagógico numa sala de aula, obrigando-nos a discutir:

- Se é possível subverter a dimensão assimétrica do processo de comunicação no seio da sala de aula, onde alunos e professores não possuem estatutos idênticos, para que se possa comunicar, aprender de forma significativa e desenvolver as competências necessárias a um exercício activo e autêntico de cidadania?
- Como é que uma comunicação de natureza assimétrica não impede a possibilidade de comunicar nem inviabiliza a possibilidade de analisar as situações de comunicação e de utilizar instrumentos de negociação que permitam aos alunos assumir a sua quota-parte de protagonismo em todas as actividades que ocorram numa sala de aula?

"Em torno do erro, do rigor e da objectividade" (Perrenoud, 2001: 71) é a designação que Perrenoud atribui ao quarto dilema por mim seleccionado, a partir do qual o autor pergunta:

- Como é que os alunos poderão expressar as suas representações, sem que isso legitime e credibilize a emergência de teorias inadequadas?

- Como permitir que todos possam afirmar o que pensam sem favorecer o relativismo ou patrocinar o obscurantismo?
- Como trabalhar com o erro sem legitimá-lo?

O último dilema que seleccionei intitula-se "*Em torno da eficácia e do tempo didáctico*" (Perrenoud, 2001: 72) e através deste dilema Perrenoud pergunta como é que se pode evitar que as aulas não se desenvolvam em função de um pseudo-diálogo em que as perguntas dos professores contêm, desde logo, as respostas dos alunos, nem que, tão pouco, se desenvolvam ao sabor dos acontecimentos e das vicissitudes das situações em que se salta de diálogo em diálogo, sem aparentemente se aprender alguma coisa com isso.

Verifica-se, então, face a estes dilemas que decorrem da reflexão num campo que se define em função dos seus vínculos a uma racionalidade pedagógica democrática que neste âmbito a problematização do espaço de educação escolar é bem mais complexo do que no espaço de reflexão balizado pela racionalidade meritocrática. Estabelece-se, assim, uma dicotomia inequívoca entre os dois tipos de racionalidade em presença. Enquanto a racionalidade meritocrática se afirma através da produção de discursos caracterizados pela unicidade política e pedagógica dos princípios e dos pressupostos que os animam, a racionalidade democrática assume o facto de, em educação, nos encontrarmos perante intervenções onde confluem interesses contraditórios e discrepantes entre si, os quais, no entanto, não são entendidos como expressões da imperfeição dos discursos e das abordagens conceptuais mobilizadas, mas como propriedades incontornáveis de empreendimentos educacionais que fazem da interpelação a alavanca dos processos de deliberação colectiva que obrigam a confrontos com desafios inéditos e para os quais não existem, muitas vezes, nem respostas previamente construídas nem respostas inquestionáveis.

Do ponto de vista da reflexão sobre o modo como se articula o exercício da influência educativa por parte dos professores e a definição da sua profissionalidade enquanto docentes é possível, neste momento, opor as

exigências e os desafios profissionais decorrentes da racionalidade educativa meritocrática às exigências e aos desafios da racionalidade educativa democrática. Numa leitura imediata decorrente de um tal confronto pode afirmar-se que, no âmbito de uma perspectiva meritocrática, o tipo de desafios e de exigências profissionais que se colocam aos professores definem-se, sobretudo, em função do processo de intensificação do seu trabalho, enquanto numa perspectiva democrática é mais a complexificação do trabalho docente que explica a natureza dessas exigências e desses desafios e, quer face a uma, quer face a outra das racionalidades educativas enunciadas afastámo-nos da racionalidade pedagógica da denominada Escola Tradicional, ainda que possamos vislumbrar pontos de contacto e dimensões entre este último tipo de racionalidade e a racionalidade meritocrática. Ambas aceitam, sem interpelar, a matriz que permite caracterizar a “gramática da escola” (Nóvoa, 1995: XXII) que sustentou a emergência do modelo de educação escolar⁴³. Ambas perfilham uma concepção de educação que as situa no campo já definido neste trabalho como o campo do «educere», embora o carácter tecnocrático da racionalidade meritocrática contribua para definir a acção profissional dos professores de forma distinta da racionalidade dita tradicional. Assim, pode afirmar-se que é o tecnocraticismo da racionalidade meritocrática, bem como um outro modo de entender a função política, social e cultural da Escola que explicam a sua singularidade face à racionalidade pedagógica dita tradicional. Sendo estes os dois pontos maiores da ruptura entre os dois tipos de racionalidade em discussão, é possível identificarem-se, a partir dos mesmos, outras dimensões a ter em conta quando nós decidimos a distinguir tais racionalidades. Neste sentido, é possível constatar-se que decorrente da natureza tecnocrática da abordagem pedagógica meritocrática se pode discutir a importância estratégica do estatuto dos discursos de legitimação na construção desta abordagem, um estatuto que não assume a mesma

⁴³ É António Nóvoa que, recorrendo a Tyack e Tobin, se refere à «gramática da escola» para identificar esse “conjunto de persistente (e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico” (Nóvoa, 1995: XXII).

importância nos discursos pedagógicos tradicionais. É que estes discursos afirmam-se, entre outras coisas, pela assunção, de forma mais ou menos explícita, do conjunto de pressupostos ideológicos que se encontram na génese da Escola como instituição capaz de contribuir para o desenvolvimento do *"movimento secular de criação dos Estados – Nação, no processo de transformação profunda das concepções morais que tendem a separar-se de uma definição estritamente religiosa e do arranque da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos"* (Nóvoa, 1995: XX). A racionalidade meritocrática, que emerge num contexto político, social e cultural diferente, tende, pelo contrário, a dissimular os pressupostos ideológicos que a sustentam sob a égide do cientificismo emergente para melhor se legitimar e impor como única opção plausível e aceitável, num mundo tendencialmente mais ecuménico e cosmopolita. Assim, é perante as novas condições da vida nas sociedades contemporâneas que, a coberto do impacto social da racionalidade positivista emergente, o tecnocraticismo adquire uma credibilidade social capaz de permitir a sua camuflagem como instrumento ideológico e, igualmente, capaz de iludir a dimensão ideológica dos discursos que patrocina, tentando-os preservar, por esta via, de interpelações públicas mais exigentes, necessárias não para os impor como a melhor alternativa mas como a única alternativa. A afirmação do currículo, como dispositivo de controlo social ou o processo de desqualificação dos professores, como produtores de reflexão pedagógica que a normativização didáctica e a importância crescente dos manuais escolares na definição das práticas docentes têm vindo a promover, são alguns dos exemplos da afirmação da tecnocracia na reconfiguração do modelo de educação escolar e, por arrastamento, na definição da função docente.

Os diferentes modos de entender a função política, social e cultural da Escola por parte das abordagens pedagógicas tradicionais e das abordagens tecnocráticas têm a ver, sobretudo, com os tempos e os espaços que estiveram na origem dos mandatos educativos subjacentes à afirmação das abordagens em questão. As abordagens pedagógicas tradicionais nascem num período histórico caracterizado pela assunção da homogeneização

cultural como instrumento de gestão política ao serviço da invenção do Estado – Nação e das cidadanias nacionais, enquanto as abordagens de pendor tecnocrático, porque emergem num contexto político e cultural distinto, se construíram e se foram consolidando sob a égide do processo de terciarização das economias e *"como consequência da fragmentação do trabalho e da reestruturação das profissões em «competências transferíveis»"* (Magalhães & Stoer, 2002: 49), que caracteriza o período capitalista designado por pós-fordismo, enquanto *"regime de acumulação flexível"* (Magalhães & Stoer, 2002: 50).

Não se pode afirmar, que para ambas as racionalidades em análise, a função e as finalidades da Escola são idênticas, do mesmo modo que não se pode afirmar que, segundo tais racionalidades, a Escola deixou de ser definida como um espaço de selecção académica.

É que a racionalidade pedagógica tradicional é uma racionalidade congruente com a existência de uma Escola que deveria contribuir para estabelecer um processo de selecção académica explícita em função do qual se visava legitimar a estratificação social necessária ao funcionamento do sistema político e económico que se construiu sob a égide da era da industrialização.

A racionalidade pedagógica meritocrática, que corresponde a um tempo político, social, económico e cultural distinto, é a racionalidade à qual corresponde o processo de consolidação e alargamento da escolaridade obrigatória, em função do qual se confere à Escola uma importância sem precedentes, quer como instituição educativa quer, até, como contexto de regulação social incontornável e sobre o qual recaem, por isso mesmo, expectativas porventura excessivas. Podendo explicar-se o processo de massificação escolar como uma consequência da afirmação das políticas sociais que os denominados Estados – Providência assumiram, no denominado período pós – guerra, importa reconhecer, também, que um movimento de tal grandeza não pode ser circunscrito a uma leitura de carácter filantrópico. O já referido processo de terciarização das economias e de transição de um

regime de acumulação fordista para um regime pós-fordista são outros dos factores que não poderão ser negligenciados na explicação deste fenómeno, o qual, pese a sua inspiração de carácter democrático, está longe de configurar a expressão de políticas educativas genuinamente democráticas. A selecção académica ocorre em função de parâmetros distintos daqueles que subjazem à racionalidade pedagógica tradicional, ainda que se tenha que reconhecer que, mais do que o processo de selecção, em si, o que distingue as racionalidades em confronto são, sobretudo, a natureza e os conteúdos desse mesmo processo. Enquanto para a racionalidade tradicional a Escola funciona, se for capaz de seleccionar as elites, excluindo do seu seio aqueles que não lhes pertencem, isto é, fabricando o insucesso escolar (Perrenoud, 2000) como operação legítima, para a racionalidade meritocrática é, pelo contrário, a retórica da igualdade de oportunidades que se define como a sua referência matricial. Neste sentido, para o primeiro tipo de racionalidade enunciado o insucesso ou o abandono escolar dos alunos não são entendidos como um resultado obrigatoriamente indesejado, mas como uma consequência de um processo de selecção legítimo que deverá acontecer de forma criteriosa, enquanto que para os projectos de intervenção educativa sujeitos a uma racionalidade de carácter meritocrático o mesmo tipo de insucesso é, apenas, o resultado de um diagnóstico mal formulado ou da assunção de um conjunto de decisões inadequadas. Neste caso, recusa-se fabricar o insucesso escolar para antes se produzirem sucessos escolares distintos e diferenciados quanto ao seu valor social e educativo. Trata-se de uma opção que, ao contrário da racionalidade tradicional, pretende evitar a mortalidade escolar sem no entanto se recusar a selecção académica. Esta realiza-se no âmbito da própria instituição escolar e em função dos mais diversos tipos de vias que se constroem no seio das escolas, vias essas com um valor simbólico distinto e passíveis de ser hierarquizadas quer quanto a este mesmo valor quer quanto à proveniência social daqueles que as ocupam. Os alunos que pertençam aos estratos sociais mais desfavorecidos tendem a seguir as vias académicas e culturalmente menos exigentes, enquanto que aos outros compete percorrer as vias escolares mais nobres⁴⁴.

⁴⁴ Em Portugal, a discussão acerca da possibilidade dos denominados Cursos Tecnológicos constituírem uma condição da redenção da Escola e dos alunos que não se sentem motivados pelas actividades escolares é uma discussão recorrente. Não estando em causa, a necessidade de se gizarem vários tipos de

É, ao nível da gestão curricular, da configuração do processo de mediação pedagógico-didáctica e, também, do processo de avaliação, que se poderão compreender melhor quais as implicações decorrentes dos pontos de vista distintos que, tanto a racionalidade pedagógica tradicional, como a racionalidade pedagógica meritocrática assumem relativamente ao papel da Escola e da configuração dos projectos de intervenção escolar.

O estatuto e o papel que se atribui aos programas numa e noutra das racionalidades em confronto são diferentes. Para a racionalidade tradicional, os programas são inquestionáveis, quer quanto ao peso decisivo que os conteúdos assumem na definição das propostas de ensino, quer quanto à ordem pré-definida das sequências a respeitar. Na racionalidade meritocrática, os programas poderão ser objecto de gestão por parte dos professores, quer quanto aos conteúdos quer quanto às suas sequências, tendo em conta o tipo de interacção que os alunos possam estabelecer com eles. Opção que é congruente com os pressupostos teóricos atrás enunciados e que se encontra na origem de projectos que poderão ser entendidos como projectos de diferenciação pedagógica. Projectos que, respeitando os princípios da racionalidade pedagógica meritocrática, poderão ser concebidos como projectos curricularmente flexíveis, implementados através de tarefas, desafios e apoios diferentes, os quais, por isso, deverão ser avaliados em função de critérios e instrumentos distintos. É, pois, em torno da dimensão da diferenciação pedagógica que se torna possível distinguir os projectos educacionais sujeitos a uma racionalidade tradicional dos projectos sujeitos a uma racionalidade meritocrática. Neste sentido, a diferenciação pedagógica, na sua versão meritocrática, é um princípio estruturante de regulação, congruente com a já referida retórica da igualdade de oportunidades que caracteriza a racionalidade meritocrática.

vias escolares alternativas, está em causa, contudo, no âmbito de uma perspectiva sujeita a uma racionalidade educativa democrática, conceber essas vias para, apenas, preservar e salvaguardar, de qualquer tipo de discussão credível, os programas, a gestão dos programas, as metodologias de animação pedagógico-didáctica, os instrumentos e os dispositivos relacionados com o processo de avaliação que se utilizam ou a leitura que se faz dos resultados e / ou dos processos decorrentes deste processo. Para além de ser necessário equacionar e interpelar a dicotomia Cursos Científico – Humanísticos versus Cursos Tecnológicos, importa, igualmente, equacionar e interpelar as razões que estão na origem do facto de os segundos constituírem, hoje, no nosso país uma opção menor relativamente aos primeiros.

Philippe Perrenoud é, provavelmente, o investigador que traça o quadro mais exaustivo através do qual se reflecte sobre a diferenciação pedagógica como eixo estruturante dos projectos de intervenção pedagógica que se desenvolvem nas escolas contemporâneas. Reconhecendo que nos encontramos num campo marcado pela *"pluralidade das perspectivas teóricas e militantes, a disparidade das conjuncturas e das políticas nacionais"* (Perrenoud, 2000: 37), Perrenoud tenta configurar este campo propondo uma tipologia em função do modo como os professores privilegiam as regulações de carácter antecipatório, as regulações retroactivas e, finalmente, as regulações do tipo interactivo (Perrenoud, 2000) no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem pela qual são responsáveis.

No campo das *"pedagogias diferenciadas"* (Perrenoud, 2000: 17), são as regulações antecipatórias que, historicamente, se afirmam em primeiro lugar nesse espaço. Relacionam-se com o movimento de educação compensatória que emerge na década de 60, do século passado, quando se consolida a perspectiva de que as oportunidades de sucesso escolar dos alunos estão intimamente relacionadas com a condição social das suas famílias. Trata-se de uma abordagem que no campo da diferenciação pedagógica se desenvolve a partir da elaboração de um diagnóstico relativo às dificuldades de aprendizagem e/ou dos problemas comportamentais dos alunos que antecede o processo de intervenção educativa propriamente dito, do qual resulta, inevitavelmente, a definição prévia de actividades e tarefas a propor; que possibilitem apetrechar esses alunos com os instrumentos culturais; que possam compensar o que se considera ser as suas desvantagens culturais face àqueles que se encontram mais familiarizados com a cultura dita padrão. Pese a eventual generosidade dos propósitos subjacentes a uma tal abordagem, importa reconhecer que a mesma acaba por se desenvolver e implementar em função de intervenções que, ao serem assumidas como processos antecipados de discriminação pedagógica, ainda que referida como positiva, acabam por conduzir a processos de segregação educativa dos seus alunos-alvo.

Por sua vez, as regulações de carácter retroactivo aspiram, igualmente, à promover processos de discriminação positiva, os quais, ao contrário da perspectiva anterior, ocorrem após intervenções educativas iniciais mal sucedidas. Intervenções que se situam, igualmente, na linha das acções pedagógicas compensatórias e que, neste caso, não se dirigem para as eventuais desvantagens sócio-culturais de que os alunos possam ser portadores antes de entrarem nas escolas, mas para as dificuldades de aprendizagem que estes vivenciem face a uma dada sequência de aprendizagens. Pode afirmar-se, assim, que enquanto as regulações de carácter antecipatório visam promover situações de compensação educativa, as abordagens retroactivas promovem, antes, situações de remediação educativa. É uma perspectiva que adquire alguma pujança por força da influência, no campo da educação, da abordagem comportamentalista e, particularmente, dos dispositivos decorrentes da adopção do Modelo de Análise de Tarefas⁴⁵ (Bairrão, 1985) ou da Análise Comportamental Aplicada⁴⁶ (Rutheford & Lopes, 1994; Silva, 2000).

Pode afirmar-se, então, que os projectos de intervenção educativa desenvolvidos sob o signo, quer das regulações antecipatórias, quer das regulações retroactivas são projectos de algum modo congruentes com a racionalidade de tipo meritocrático, na medida em que se através deles não

⁴⁵ O Modelo de Análise de Tarefas é um dispositivo de intervenção de inspiração comportamentalista que se concretiza em função de três operações essenciais: (i) a primeira através da qual se decompõem as tarefas a realizar em subtarefas; (ii) a segunda através da qual se descrevem as subtarefas sob a forma de objectivos que explicitem um, e apenas um, comportamento avaliável; (iii) a terceira através da qual se hierarquizam as subtarefas, por ordem crescente de complexidade (Cosme & Trindade, 2001). A validade deste modelo consubstancia-se na afirmação de um conjunto de princípios entre os quais se valorizam, em primeiro lugar, aqueles que têm a ver com o reconhecimento de o insucesso dos alunos ter que ser compreendido em função das tarefas concretas que estes deverão realizar e, em segundo lugar, com o facto de as respostas educativas a empreender passarem pelo controlo, de forma rigorosa e obsessiva, dos progressos dos alunos face a tarefas específicas e planeadas, tendo em conta o diagnóstico previamente realizado pelo professor.

⁴⁶ Técnica de intervenção, inspirada nos pressupostos da abordagem comportamentalista, através da qual se visa promover quer a modificação de comportamentos indesejáveis quer a afirmação ou manutenção dos comportamentos adequados que se baseia num pressuposto essencial, o de que o comportamento se explica pela relação funcional que se estabelece entre esse comportamento e os acontecimentos específicos que o desencadeiam. É uma técnica que se desenvolve em função de cinco etapas essenciais: (i) a primeira etapa através da qual se descrevem e hierarquizam os comportamentos observados, de forma precisa e objectiva; (ii) a segunda etapa em que se estabelecem hipóteses acerca das causas dos comportamentos indesejáveis; (iii) a terceira etapa em função da qual se definem estratégias de intervenção; (iv) a quarta etapa que tem a ver com a implementação das medidas seleccionadas; (v) a quinta etapa que se concretiza no desenvolvimento do processo de avaliação relativo à eficácia das medidas adoptadas.

se afirma qualquer intenção explícita de exclusão dos alunos das escolas que os acolhem, manifestam-se, contudo, no âmbito destes contextos, o propósito de encontrar espaços e vias pedagógicas tão diferenciadas quanto hierarquizadas. No caso da racionalidade meritocrática, estes mesmos espaços e estas mesmas vias correspondem a percursos escolares diferentes, sujeitos a graus de exigência distintos e não assumindo, assim, do ponto de vista do sucesso escolar dos alunos que os percorrem, o mesmo valor académico e social. Estamos, assim, perante uma abordagem relativa à diferenciação pedagógica que entende essa diferenciação do ponto de vista dos resultados e dos objectivos a alcançar, em função da qual se torna legítimo discriminar os alunos colocando-os nas vias académicas entendidas como as mais adequadas. Os percursos da aprendizagem são, por isso, percursos igualmente distintos que, no entanto, não são construídos para se aceder, por caminhos singulares, a finalidades comuns. De acordo com a racionalidade meritocrática os percursos de aprendizagem diferenciam-se em função de objectivos, também eles, diferenciados. É, de acordo com este tipo de enquadramento axiológico e educativo, que, tanto os dispositivos de regulação antecipatória, como os dispositivos de regulação retroactiva, adquirem a importância estratégica que possuem, no momento em que não só legitimam tais propósitos como, ainda, os tornam possíveis e os viabilizam. Uma estratégia que só é possível e aceitável se se iludir a reflexão acerca da natureza e dos sentidos dos processos de influência educativa que se activam no seio das escolas, não se interpelando o modelo de educação escolar; as suas finalidades; a configuração do saber escolar; a organização dos programas de estudos; a relação entre os alunos e esse saber; as estratégias utilizadas ou os esquemas de avaliação que se privilegiam. Se se atribui a importância que se atribui à racionalidade meritocrática, se se aceita a concepção de diferenciação pedagógica que, neste âmbito, corresponde a um processo de naturalização da discriminação dos alunos, assumida pelos seus mentores como um processo de discriminação positiva, isso só é possível caso também se aceite que o modelo de educação escolar e a relação que os alunos estabelecem com o saber, os outros e os professores, neste âmbito, é inquestionável. É o processo de naturalização deste modelo que, em larga medida, confere credibilidade à racionalidade meritocrática e ao processo

de diferenciação pedagógica que sob a sua égide se anima. Um processo através do qual, como já o afirmei anteriormente, se pretende estabelecer, no seio das escolas, vias com um valor simbólico distinto e passíveis de ser hierarquizadas, quer quanto a este mesmo valor, quer quanto à proveniência social daqueles que as ocupam. Deste modo, torna-se possível afirmar que os projectos de intervenção educativa subordinados a uma racionalidade tecnocrática não se caracterizam por excluir os alunos da Escola, mas por contribuir para a sua discriminação no âmbito desse contexto institucional, o que pode acontecer através de dispositivos e de instrumentos de acção capazes de regular prévia ou retroactivamente as suas actividades de aprendizagem.

Não é, pois, a afirmação da diferenciação pedagógica como um eixo estruturante dos projectos de intervenção educativa que se desenvolvem nas escolas que permite caracterizar a racionalidade pedagógica democrática. Acabámos por nos confrontar com um tipo de diferenciação pedagógica que, por um lado, contribui para preservar o modelo de educação escolar de qualquer tipo de discussão pública e de interpelação suficientemente relevante e, por outro, tenta ajudá-lo a transformar este mesmo modelo, quer num modelo política e culturalmente mais eficaz, quer num modelo pedagogicamente mais aceitável. Sendo esta uma constatação inevitável, convém compreender, no entanto, que qualquer racionalidade pedagógica democrática é uma racionalidade onde a dimensão diferenciação pedagógica constitui uma das suas dimensões nucleares. São as regulações de carácter interactivo (Perrenoud, 1999) que os professores animam aquelas que permitem sustentar este género de racionalidade pedagógica. Regulações estas que se caracterizam por permitirem intervenções diferenciadas que ocorrem ao longo e em função das vicissitudes do processo de ensino-aprendizagem. Regulações que ocorrem não para responder, apenas, às dificuldades dos alunos face a uma dada tarefa mas para possibilitar e potenciar o processo de aprendizagem; não de alguns, mas de todos eles. É que uma concepção de diferenciação capaz de sustentar uma racionalidade de tipo democrático obriga a que se interpele e se recuse, quer a concepção iluminada de saber em função do qual se coloniza a actividade

cultural e cognitiva dos alunos, quer a concepção de influência educativa que a circunscreve, apenas, ao acto de ensinar, quer a concepção estática de currículo e a gestão burocratizada do mesmo, quer a abordagem dos processos de mediação didáctica como processos normativos e descontextualizados, quer, ainda, o processo restritivo e normativo de avaliação que caracteriza as práticas escolares tradicionais.

É que o núcleo conceptual das abordagens sujeitas a uma racionalidade de tipo democrático constrói-se a partir do reconhecimento das tensões, das contradições, dos paradoxos pedagógicos, entendidos como fenómenos inevitáveis de uma racionalidade pedagógica que, devido à importância que atribui à qualidade das interacções e das interlocuções que se estabelecem no seio das escolas, enquanto condição do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que as frequentam, nos conduz a pensar a partir de outros parâmetros o saber escolar e as relações entre os alunos e esse saber ou as relações dos alunos entre si e face ao professor. As tensões, as contradições e os paradoxos já enunciados e discutidos neste trabalho só adquirem a importância estratégica que lhes atribui porque os projectos de intervenção educativa deixam de ser projectos de colonização educativa. São projectos em que seres humanos com experiências distintas se encontram para se apropriarem de um dado património cultural, quer lhes permita, à medida que essa apropriação vai ocorrendo, desenvolverem-se como seres humanos, quer partilhando experiências comuns são, mesmo assim, seres singulares e necessários ao desenvolvimento e crescimento uns dos outros. É de acordo com tais pressupostos que se compreende como o tipo de regulações do processo de ensino-aprendizagem que os professores vão animando têm que ser, inexoravelmente, regulações de carácter interactivo. Regulações que se constroem para potenciar a comunicação entre os actores envolvidos e entre estes e o património de conhecimentos e de «saberes-fazer» que, no seio das escolas, justifica e baliza essa mesma comunicação.

Sem pretender circunscrever o confronto entre a racionalidade pedagógica meritocrática e a racionalidade pedagógica democrática a um

problema de comunicação na sala de aula, sempre é possível considerar que outras dimensões necessárias para avaliar os projectos de acção educativa que têm lugar nas escolas terão que ser pensadas em função do facto de contribuírem para que essa comunicação aconteça e para que aconteça de forma a potenciar a apropriação do património de informações explicitamente validadas, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes que é entendido como condição capaz de suscitar, no seio das escolas, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Dito de outro modo, pode considerar-se que o projecto de gestão e de organização de uma dada escola, ou o modo como nesta se concebe a relação com o Poder Central, o Poder Autárquico, ou outras entidades que possam ter algo a ver com o que ocorre nessa escola afere-se pelo modo como permite, tanto quanto possível, que esse tipo de comunicação possa ocorrer. Não se trata de reduzir o político e o organizacional ao pedagógico, mas de compreender como o político e o organizacional se afirmam através do pedagógico, situação que permite valorizar o modo como o processo de influência educativa que cada professor anima ou subordinado a uma racionalidade pedagógica de tipo meritocrático ou vinculado a uma racionalidade pedagógica de natureza democrática, é, só por si, uma manifestação que concretizando-se com um acto pedagógico não poderá ser entendida em função, apenas, da sua dimensão pedagógica.

Neste sentido, pode começar-se por distinguir os dois tipos de racionalidades enunciadas, afirmando que aqueles que se reconhecem na racionalidade de tipo meritocrático tendem a aceitar, com mais ou menos relutância, a inevitabilidade das escolas contribuírem para o processo de estratificação académica e social que aí se constrói, entendendo tal operação como uma propriedade constitutiva do universo escolar. Aqueles que, pelo contrário, se situam no espaço que configura a racionalidade democrática embora nem sempre saibam ou possam contrariar a dinâmica de discriminação educativa e social que as escolas possam protagonizar, não aceitam que tal dinâmica discriminatória seja algo que transcenda a Escola, ou seja, aceitam que seja algo em que as escolas participam mesmo quando, de imediato, não têm, ou julgam não ter, alternativas para se lhe opor, daí que

se justifique o seu empenho, quer em interpelar as acções que aí possam ter lugar, tenham estas a ver com decisões de política educativa, com decisões ao nível da gestão e da organização ou com decisões do foro curricular e pedagógico, quer com as intervenções que visam modificar tais decisões quando estas tendem a obstaculizar as intervenções que permitem aos professores assumir-se como interlocutores qualificados e aos alunos como co-protagonistas insubstituíveis e incontornáveis no âmbito do processo de aprendizagem que a cada um diz respeito. Não estamos, contudo, nem perante um processo de cedência, nem perante a aceitação de um processo de renúncia educativa que, a seu modo, permitam regularizar as tarefas académicas a propor aos alunos, em função de desafios escolares mínimos. Não é esse género de astúcia pedagógica que permite tornar mais aceitável uma estrutura competitiva de organização do trabalho dos alunos. Tendo em conta os pressupostos de uma racionalidade pedagógica democrática é a existência deste tipo de estrutura que se recusa, para se afirmar, preferencialmente, a necessidade de promover a organização cooperada das actividades a realizar (Slavin, 1991; Johnson & Johnson, 1994; Sharan, 1994; Freitas & Freitas, 2002), actividades estas onde importa distinguir aquelas que são comuns, daquelas que são actividades que dizem respeito a grupos particulares ou a indivíduos singulares. Actividades que não têm que se realizar de forma simultânea nem de ser avaliadas de forma padronizada, uniformizada e formalizada, com o intuito de certificar as aprendizagens realizadas. Sendo esta uma alternativa pedagógica interessante, até pelo modo como contribui para o que pode ser designado por educação dos alunos para uma cidadania activa, consequente e crítica, importa referir que, sem pôr em causa tal finalidade, tal organização cooperada constitui uma resposta para um determinado tipo de opções epistemológicas que entendem a relação dos alunos com a informação disponível, bem como a relação dos alunos entre si, com os seus professores e com o espaço e o tempo de trabalho como uma relação a construir, a partir quer das particularidades desses alunos quer das particularidades dessa informação quer das particularidades dos professores e dos contextos educativos onde se inserem. Uma relação, que conduzindo a um processo de apropriação pessoal dessa informação, enquanto etapa do processo de construção do saber, é

um processo que deverá ser entendido pela sua dimensão social, expressa no modo como os outros poderão ser recursos inestimáveis para apoiar o desenvolvimento de tal processo, para promover interpelações ou para apoiar a avaliação quer do desempenho dos actores quer dos produtos desse desempenho. É neste sentido que, do ponto de vista das suas implicações pedagógico-didácticas, a organização cooperada das tarefas e das actividades dos alunos não poderá ser entendida como um tipo de organização circunscrita a algumas dessas actividades, particularmente quando estas são actividades periféricas ao núcleo duro dos programas. A organização cooperada das actividades é um factor identitário dos projectos subordinados a uma racionalidade pedagógica democrática, sendo até a partir de tal organização que se definem os dispositivos de intervenção a utilizar, bem como a necessidade de promover a diferenciação pedagógica que, neste caso, não se constitui como uma resposta que se activa, face aos problemas de aprendizagem das crianças, mas como um eixo estruturante de intervenções que se constroem valorizando-se os alunos como co-produtores de sentidos. Um pressuposto que obriga, num primeiro momento, a conceber-se a actividade discente como uma actividade diferenciada dentro de um grupo onde, apesar de se definirem objectivos comuns, se gerem as actividades e as tarefas relacionadas com tais objectivos em função do reconhecimento de que não se podem ignorar a diversidade das representações, dos saberes e dos instrumentos culturais de que os seus membros dispõem. É, aliás, este compromisso que justifica a diversidade dos percursos de aprendizagem que importa levar em linha de conta como percursos que se distinguem para compreender a sua dinâmica e não para promover quaisquer tipos de hierarquizações que se definem a partir da sua proximidade face às ditas boas respostas, aquelas respostas que se identificam com as respostas que os professores propõem, independentemente do significado e do sentido que possam ter para os alunos que as enunciam.

A opção epistemológica que conduz a um entendimento os alunos como co-produtores de sentidos⁴⁷ obriga, num segundo momento, a estimular

⁴⁷ Através da valorização das opções de carácter epistemológico, tende-se a estabelecer a relação entre o modo como se define o que é o saber e os processos de mediação pedagógica que estimulam a sua apropriação. De acordo com a opção epistemológica em questão, em função da qual se afirma os alunos

essa possibilidade e a contribuir para que essa possibilidade se venha progressivamente a concretizar. Uma finalidade que conduz à criação de comunidades de aprendizagem onde se possa assistir a uma gestão participada dos alunos quer na organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem quer na definição e organização das actividades e tarefas a realizar. Uma finalidade que, deste modo, se define pela sua dimensão formativa, já que é no âmbito de um sistema de organização cooperada desta natureza que se criam as condições para que as salas de aula se transformem em comunidades de aprendizagem, um sistema que permita aos alunos aprender a gerir e a utilizar dispositivos de diferenciação e de regulação das suas aprendizagens, envolvendo-se em actividades significativas em torno das quais se activam circuitos de comunicação que constituam oportunidades credíveis de potenciar essas aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Em suma, não se podendo dissociar o processo de diferenciação pedagógica do processo de organização cooperada das tarefas de aprendizagem importa compreender, agora, como ambos se co-define e se justificam. É que não é possível conceber uma organização cooperada do trabalho na sala de aula sem se ter em conta que tal organização deverá ser capaz de respeitar a singularidade dos seus membros e as tarefas que estes deverão realizar, bem como a singularidade da participação dos mesmos na organização e gestão dos espaços, dos tempos e das actividades. É, pois, em função de um triângulo cujos vértices são a cooperação, a diferenciação e a autonomia que se define, do ponto de vista pedagógico, a racionalidade pedagógica de carácter democrático. Racionalidade esta que, importa afirmá-lo, deverá inspirar projectos educacionais a partir dos quais se possa contribuir para a afirmação de cada aluno como um ser humano que participa como actor social no seio de uma comunidade de iguais, onde a dignidade, a diversidade e a alteridade são assumidos como valores de referência quer dessa mesma comunidade quer, por isso também, daquele mesmo projecto. É, pois, a partir de tal racionalidade, e do triângulo atrás

como co-produtores de sentidos, considera-se que estes, mais do que adquirirem o saber, o constroem quer através da partilha que estabelecem com outros e com a informação disponível quer quando atribuem significados plausíveis a essa informação, potenciando assim a sua competência como intérpretes da realidade e como actores sociais.

enunciado que a mesma inspira, que se poderão compreender as implicações didácticas da opção proposta, concebendo-se as intervenções no seio das escolas, a partir quer das particularidades epistemológicas dos patrimónios gnoseológicos que sustentam cada uma das áreas curriculares quer dos antecedentes epistemológicos que entendem o saber como algo que se co-constrói e não como um produto ao qual se acede conduzido por alguém, mandatado para o efeito, que preveu o caminho do aprendiz. De acordo com a racionalidade pedagógica democrática e dos compromissos epistemológicos que a fundamentam tal possibilidade é uma quimera. É possível, e até desejável, que um professor seja capaz de balizar o campo de saber onde ele e os seus alunos se movimentam e que seja capaz, até, de identificar possíveis obstáculos, dificuldades e equívocos. Isso não significa, contudo, que esse professor preveja e defina de forma infalível o percurso a seguir. A prever o que quer que seja, esse professor pode, apenas, definir um campo de possibilidades e de dificuldades que o apoiem a estabelecer e a estimular diálogos e desafios, os mais qualificados possíveis, com os seus alunos ou dos alunos entre si.

Em síntese, então, a partir deste conjunto de pressupostos que se podem abordar os modos de entender a influência educativa por parte das racionalidades pedagógicas meritocráticas e democráticas. Face ao exposto, compreende-se que a primeira se preocupa em hierarquizar o desempenho escolar dos alunos de forma a promover a selecção académica, entendida como via que facilita e legitima a selecção social, enquanto a segunda visa, sobretudo, que os contextos escolares se organizem de forma a possibilitar que os seus membros possam realizar aprendizagens e beneficiar o máximo possível, do ponto de vista cultural, pessoal e social, quer da interacção com o património de informações explicitamente validadas, instrumentos, procedimentos e atitudes que cada área disciplinar disponibiliza quer, concomitantemente, da interacção com os outros, neste âmbito. Hierarquizar os desempenhos escolares dos alunos não assume, por isso, nem qualquer tipo de relevância, nem qualquer tipo de utilidade. O eixo que anima os projectos de intervenção educativa, sujeitos a uma racionalidade democrática não é, por isso, o eixo educação-mercado de trabalho, mas o eixo educação-

-humanização através da partilha cultural. Um eixo em função do qual se afirma, então, que a primeira responsabilidade das escolas é a de contribuir para a formação de pessoas capazes de viver numa sociedade democrática. Um compromisso que se encontra na reconfiguração do papel do professor como alguém que, mais do que circunscrever o seu papel ao de fornecimento de informações, investe no domínio da organização do processo de aprendizagem de modo a envolver os alunos quer nesse processo quer na organização do mesmo.

Dito isto, podem, então, estabelecer-se desde já alguns pontos de ruptura subsequentes ao impacto das racionalidades pedagógicas, meritocrática e democrática no domínio concreto dos espaços de educação escolar. É assim que, no âmbito da racionalidade meritocrática, as questões que se colocam aos professores, do ponto de vista do exercício da sua influência educativa, são aquelas que dizem respeito quer à definição e utilização dos dispositivos mais eficazes de promover o acto de ensinar, quer à selecção mais adequada dos conteúdos programáticos a divulgar, quer, finalmente, à configuração do processo que conduza à excelência académica e à definição das restantes vias escolares onde todos os não-excelentes possam obter acolhimento. Por sua vez, no âmbito dos projectos sujeitos a uma racionalidade de tipo democrático, a discussão ocorre, prioritariamente, em torno dos próprios sentidos e da natureza do processo de influência educativa, dos seus paradoxos, contradições, dilemas ou dificuldades e da necessidade de se pensar a articulação entre o desenvolvimento de um tal processo e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos.

Na sequência deste primeiro confronto constata-se que, para aqueles que se situam no campo da racionalidade meritocrática, o desafio é conduzir os alunos a produzirem as boas respostas que outros foram construindo e às quais esses alunos devem aceder, enquanto para todos os outros que se encontram vinculados a uma racionalidade pedagógica, que se defina como democrática, o que se discute é como é que a articulação entre os saberes formais e os saberes experienciais poderá constituir-se como condição de

apropriação dos primeiros e da ampliação da capacidade heurística dos segundos.

Um terceiro ponto de ruptura, relacionado de certo modo com o anterior, diz respeito à desconfiança daqueles que comungam dos pressupostos da racionalidade meritocrática face à possibilidade dos alunos poderem realizar aprendizagens que os professores não controlem, crença que está na origem das críticas de todos os que, por se situarem no campo de reflexão configurado pela racionalidade pedagógica democrática, afirmam o primado da formação sobre a instrução.

Finalmente, enquanto para a racionalidade meritocrática o que importa, prioritariamente, é definir e configurar, quer o conceito de excelência académica, quer o modo de o mesmo ser utilizado e obtido, enquanto condição necessária à preservação das elites sem que isso corresponda necessariamente à exclusão escolar dos não-eleitos, a preocupação dos que se situam no espaço político e pedagógico que a racionalidade democrática delimita tem a ver, antes, com a definição dos conceitos de exigência e de rigor pedagógicos, entendidos não como propriedades que dizem respeito, apenas, a prerrogativas inerentes à acção dos professores, mas como valores de referência necessários à construção de comunidades de aprendizagem. Comunidades de aprendizagem que se constituem como finalidade última e condição da democratização das salas de aula e de escolas que, neste âmbito, se deseja que possam ser contextos socialmente mais justos e culturalmente mais pertinentes.

Identificados que estão alguns dos principais pontos de ruptura que é possível estabelecer entre a racionalidade pedagógica meritocrática e a racionalidade democrática, torna-se possível discuti-los de forma mais circunstanciada a partir de algumas questões fundamentais em função das quais se pretende contribuir para a discussão relacionada com os sentidos do exercício da influência educativa protagonizada pelos professores. São quatro as questões a colocar:

- a) O exercício da influência educativa que compete aos professores dinamizar explica-se em função do acto de ensinar ou do acto de aprender?
- b) Os saberes experienciais dos alunos são obstáculos à apropriação dos saberes escolares, são factores de regulação no âmbito desse processo de apropriação ou instrumentos que servem para interpelarem os saberes validados e serem interpelados por estes?
- c) Faz sentido opor a instrução à formação, como se estivéssemos perante dois actos distintos e mutuamente exclusivos?
- d) A exigência académica é incompatível com o processo de democratização da Escola?

Perante o desafio que a primeira questão nos coloca, importa começar por reconhecer que, do ponto de vista da racionalidade pedagógica democrática, os desafios e as exigências que se colocam aos professores, enquanto profissionais que configuram a sua intervenção como uma acção capaz de dinamizar um processo de influência educativa, não se definem em torno da questão que obriga a responder se a actividade docente se assume em função do acto de ensinar ou em função da renúncia que conduza ao acto de aprender. Se os discursos mais conservadores optam por valorizar, como finalidade da Escola e da acção dos professores, o acto de ensinar, os discursos mais inovadores tendem a conferir não só uma maior primazia à dimensão da aprendizagem como, por vezes, parecem subestimar, pelo menos do ponto de vista dos discursos que produzem, o exercício da influência educativa que têm lugar nas nossas escolas. Deste modo, a discussão constrói-se em função da sua polarização excessiva em cada uma das dimensões enunciadas, o que, de certa maneira, contribui para impedir a discussão acerca do (s) modo (s) como se interpreta a relação entre os actos de ensinar e aprender. A grelha interpretativa, que as abordagens conservadoras utilizam, tende a entender o processo de ensino-aprendizagem em função de uma crença nuclear, de que só se pode aprender se houver

alguém que possa ensinar. Não se admite, nem que possa haver aprendizagem sem haver ensino, nem que aquele que ensina não seja senão o professor. Neste sentido, o acto de aprender subordina-se, então, ao acto de ensinar, isto é, à actividade de transmissão de informação que o professor protagoniza deve corresponder, então, por parte dos alunos, um harmonioso processo de apropriação de informação que outros construíram.

Por sua vez, as abordagens que Louis Not integra, no âmbito das perspectivas que valorizam a dimensão auto-estruturante do processo de ensino-aprendizagem, como a principal finalidade da educação (Not, 1991), tendem a desenvolver uma interpretação tão mais ampla do acto de aprender, quanto restrita do acto de ensinar. Na sua versão mais radical, o ensino parece constituir, mesmo, um obstáculo da aprendizagem. Comparando com a perspectiva conservadora, esta perspectiva tende a valorizar o potencial auto-construtor dos alunos. Opção que, no âmbito dos contextos escolares, pode contribuir para que se ignore o património cultural, entendido como socialmente pertinente, o qual se assume, afinal, como uma das dimensões mais marcantes do património curricular a gerir. Neste sentido, assumir a centralidade da aprendizagem em função da valorização dos interesses e dos saberes dos alunos, iludindo o confronto entre estes e esse património curricular é, no mínimo, um equívoco, cujas consequências importa esclarecer. Operação que, no entanto, acaba por nos obrigar a discutir os factores e os dispositivos de mediação pedagógica, implicando que se tenha de abordar o acto de ensinar e aprender não como um dilema a resolver, nem tão pouco como actividades a harmonizar. Estamos, antes, perante uma relação sinuosa feita de encontros e desencontros, marcada por tensões de natureza diversa, tanto de ordem experiencial, como de ordem epistemológica, como ainda de ordem institucional. Uma relação que só faz sentido através dos diferentes tipos de articulação que aqueles que ensinam e aqueles que aprendem estabelecem entre si.

Por isso, *"à questão colocada, se é o ensinar ou o aprender a principal finalidade da Escola, a resposta não passa por optar exclusivamente por uma ou por outra das dimensões enunciadas, nem tão pouco por, comodamente,*

optar por soluções de compromisso, do tipo terceiro via sensata e pragmática, através da qual se visa iludir o debate. Estas soluções, importa afirmá-lo, contribuem mais para confundir do que para elucidar a dinâmica em análise" (Trindade, 2002: 47). Assim, preferimos afirmar, antes, a premissa a partir da qual consideramos *"a necessidade de abordar esses actos não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir do que os alunos são capazes de aprender"* (Trindade, 2002: 47). O acto de aprender terá de ser entendido então, não como um acto de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que os envolve. Este processo, pese a importância atribuída ao protagonismo dos sujeitos, não pode ser dissociado, todavia, do conjunto de interacções que se estabelecem no seio das salas de aula e das escolas com os outros, com as suas produções e com o património de informações explicitamente validadas, de instrumentos e de procedimentos que na Escola são valorizados.

Em síntese, reafirma-se, deste modo, a perspectiva defendida por Rui Trindade no texto que, em seguida, se transcreve:

A gestão do processo de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interacção com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados (Coimbra, 1991).

Em última análise, a dinâmica enunciada deverá concretizar-se através da realização de aprendizagens significativas, o que dito de um modo mais preciso, significa que as informações a que os alunos terão acesso deverão propiciar o estabelecimento de relações substantivas e não-arbitrárias entre o novo material e os seus conhecimentos prévios, permitindo-lhes integrar posteriormente aquele material nas suas estruturas cognitivas, tornando-os, assim, mais aptos a construir novas representações, as quais lhes permitam, por sua vez, uma apropriação mais rica,

precisa e diversificada da realidade envolvente. Ou seja, o reconhecimento da função que os conhecimentos e os saberes prévios dos alunos assumem, como instrumentos reguladores das suas aprendizagens, implica, então, a construção de um novo tipo de organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da sua planificação, das metodologias de ensino e dos dispositivos de avaliação.

(Trindade, 2002: 47)

O confronto estabelece-se, então, não tanto entre o acto de ensinar e o acto de escrever, mas entre concepções distintas quanto ao sentido dos projectos de intervenção educativa que se possam desenvolver em contextos escolares. Tomando como referência a ambiguidade etimológica, que sustenta a palavra educar (*educare* ou *educere*), e apesar dos riscos de simplificação do quadro de leitura que propomos, é possível ilustrar melhor aquela afirmação.

Assim, se se entender a educação como **educare** (como um acto educativo equivalente ao acto de alimentar) ou, utilizando a terminologia de Paulo Freire, como uma acção subordinada a um projecto de "educação bancária" (Freire, 1975: 84), o exercício através do qual o professor dinamiza o processo de influência educativa que o caracteriza como profissional circunscreve-se, em larga medida, ao acto de ensinar. Opção esta que implica que a acção pedagógica do professor é entendida como um acto de difusão de um saber pré-fabricado e de imposição de normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. O acto de aprender, em consonância com isto, circunscreve-se, sobretudo, a um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. Operações, quer uma, quer outra, que são congruentes com uma concepção de saber que o identifica com informação pré-organizada, hetero-produzida, completa e acabada. Um corpo de saberes pré-existentes que, em última análise, é entendido com uma coisa ou um produto que se adquire.

Se, pelo contrário, abordarmos a educação em função de uma concepção problematizadora (Freire, 1975) o exercício de influência educativa deixa de ficar confinado ao acto de ensinar e passa a definir-se,

sobretudo, como uma intervenção através da qual se apoiam os alunos a confrontar-se com informações e actividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contacto e / ou do confronto que se estabelece entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e actividades. Em oposição à perspectiva anterior, o saber é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo. Longe de mim defender que nos encontramos perante uma construção de carácter arbitrário. Se o saber resulta da interacção entre os indivíduos, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui, isto não acontece, nem por acaso, nem como um acto dissociado de um conjunto de constrangimentos de natureza cultural, os quais, se não modelam, pelo menos modulam a actividade e o investimento do sujeito neste âmbito.

Neste sentido, do ponto de vista de uma racionalidade pedagógica democrática, a questão que se coloca não é se o professor deverá valorizar o acto de ensinar ou as actividades de aprendizagem dos alunos, mas como é que o processo de influência educativa que é dinamizado pelos professores poderá contribuir para que os alunos possam aprender. Ensinar é, apenas, uma das modalidades possíveis para dinamizar desse processo, não sendo entendida como a única modalidade disponível. Aprender é a finalidade desejada pelos docentes que a partir de certo momento lhes escapa, passando a dizer respeito unicamente aos alunos. Deste modo, o objecto final do exercício de influência educativa assumido pelos primeiros consiste, apenas, em assegurar as condições que permitam aos segundos realizar, pelo menos, as aprendizagens desejadas. Trata-se de um desafio com o qual se torna difícil lidar, na medida em que o professor nunca sabe até que ponto é que através do já referido processo de influência educativa se concretizou o que se esperou concretizar. No âmbito da racionalidade pedagógica

meritocrática este tipo de inquietação pedagógica encontra-se ausente, já que se supõe que o processo de influência educativa, circunscrito ao acto de ensinar, é, de certa maneira infalível desde que se seja capaz de realizar uma gestão tecnicamente adequada e fundamentada do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, os professores, de acordo com a racionalidade pedagógica democrática, vivem uma situação profissional de risco inerente ao grau de contingência e de imponderabilidade da sua intervenção como docentes, enquanto que, do ponto de vista da racionalidade meritocrática, os professores vivem, quando muito, a angústia de não saberem até que ponto é que as respostas pedagógicas por si produzidas são, ou não, tecnicamente adequadas.

A segunda questão em função da qual se pretende contribuir para a reflexão acerca dos sentidos relacionados com o exercício da influência educativa protagonizado pelos professores que as racionalidades pedagógicas meritocráticas e democráticas propõem, coloca-nos perante o estatuto a atribuir aos saberes experienciais e aos saberes escolares no âmbito desse exercício.

Embora o conjunto das tensões que atravessam esta opção já esteja presente na opção anterior, particularmente quando se sabe que as abordagens mais tradicionais tendem a valorizar os saberes escolares e as abordagens sujeitas a uma racionalidade pedagógica de tipo democrático se inclinam para a necessidade de utilizar os saberes experienciais como ponto de partida das propostas de trabalho, das actividades e das aprendizagens a realizar, há que enfrentar tal opção abordando-a a partir de um campo educativo tão específico como é o campo escolar.

As perspectivas educativas mais tradicionalistas, onde se enquadram aquelas que se encontram subordinadas a uma racionalidade de carácter meritocrático, caracterizam-se por entender a experiência prévia dos alunos e os seus saberes como um obstáculo a transpor. Não se trata, contudo, de um problema de (in) competência pedagógica dos professores, mas mais de uma opção educativa que entende o acto de educar essencialmente como um

acto prescritivo. Parte-se do princípio que se ensina em função da ignorância dos alunos, através de um processo que os docentes determinam, acreditando que é possível prever e controlar as aprendizagens que se realizam. Neste sentido *"as pessoas em situação de aprendizagem são vistas, sobretudo, como portadoras de "défices" e de "lacunas" (Canário, 2001: 141), sendo a metáfora do professor-oleiro aquela que melhor se adequa à abordagem acabada de descrever.*

Se este conjunto de pressupostos se compreende à luz de um tempo em que a Escola emergiu como uma instância de regulação; cumprindo um mandato educativo que obedecia aos propósitos políticos de um tempo que exigia a construção de um novo tipo de conformidade social, hoje, tal mandato necessita de ser objecto de reconfiguração, em consonância, aliás, com um outro modo de conceber quer a vida em sociedade quer as relações que as pessoas que a habitam estabelecem entre si. Situação que, inevitavelmente, teria que afectar a reflexão sobre as finalidades educativas da Escola e, em particular, a reflexão sobre as modalidades escolares através das quais se definem as acções dos professores e dos alunos. É de acordo com este ambiente de inquietação que se pode compreender melhor a influência do contributo que as propostas, geradas no campo do construtivismo, acabaram por vir a ter no âmbito dos discursos pedagogicamente inovadores, das quais se destacam, por exemplo, aquelas que Jean Piaget desenvolveu e inspirou. A realidade, na abordagem piagetiana, não é um conjunto de dados que o sujeito obtém através da percepção imediata dos objectos que a constituem. Resulta de um processo em que este se envolve e no qual participa de forma activa como alguém que ao processar informação proveniente do exterior, lhe atribui um significado, permitindo-lhe, deste modo, configurar essa realidade. Neste sentido, o saber deverá ser entendido como o resultado de um processo dinâmico e interactivo através do qual a informação externa é interpretada e reinterpretada em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes (Granell & Salvador, 1994).

É de acordo com um tal pressuposto que interessa compreender as limitações das concepções que tendem a valorizar a transmissão dos saberes escolares como garantia da aprendizagem de quem quer que seja. Esta só poderá ser garantida se aquele que se encontra em situação de aprendizagem conseguir integrar essa informação proveniente do exterior, na sua própria rede de conceitos, através da qual os indivíduos não só interpretam o mundo, como, a partir dela, agem, igualmente, sobre ele. É, pois, em função deste pressuposto que não se pode continuar a manter a invisibilidade dos saberes experienciais (Canário, 2001). Importa reconhecê-los, neste caso, a pretexto da articulação que os alunos estabelecem com os saberes escolares, o que significa que, tal como nos propõe Monteil (1985), tenhamos de distinguir informação, conhecimento e saber com instâncias que interferem em qualquer processo de formação e de aprendizagem, através do modo como a sua articulação é gerida nesse âmbito. Entendendo a informação como um conjunto, ou conjuntos, de dados exteriores aos indivíduos, Monteil considera que o contacto que estes estabelecem com aquela é sempre sujeito a um processo de apropriação pessoal e de objectivação que pode redundar na construção de um saber. Processo este que, todavia, é mediado pelas idiossincrasias pessoais e pelos saberes previamente incorporados dos indivíduos, os quais são designados pelo autor como conhecimento. Atribua-se, então, o estatuto de informação aos saberes escolares e o estatuto de conhecimento aos saberes experienciais para se compreender como, mais do que aceitar oposições irreduzíveis, interessa, antes, abordá-los em função das sinergias possíveis que podem estabelecer entre si.

A exemplo do que afirmei anteriormente, também neste âmbito, não é obrigatório valorizar uns saberes em detrimento dos outros, compreendendo, antes, que qualquer processo de mediação pedagógica que um professor anime, de forma a estimular, organizar e apoiar as aprendizagens dos seus alunos, não pode ignorar os seus saberes experienciais, as suas representações e os seus esquemas conceptuais, o que não significa, no entanto, que se fique refém destes mesmos saberes, dessas representações e desses esquemas. Caso isso acontecesse, a Escola demitir-se-ia do seu papel, não contribuindo

para tornar possível a procura dos objectos culturais, o que, a prazo, contribuiria para cercear as possibilidades de opção presente e futura dos indivíduos. É Meirieu quem o afirma (1993), considerando, justamente, que o ensino tem como finalidade tornar possível a procura desses objectos. *Sem um ensino sistemático, a liberdade do sujeito é uma liberdade do nada. Não pode escolher, na ocupação dos seus tempos livres, escutar Mozart ou ler Girardoux, não se pode apaixonar pela Física ou interessar-se pela História, se nunca teve a oportunidade de conhecer tudo isso, um dia, e se não experimentou o prazer desse contacto*" (Meirieu, 1993: 92). De acordo com esta perspectiva, nem os saberes escolares são um fim em si, nem é desejável que os saberes experienciais se invoquem para recusar esse contacto e / ou esse confronto. Há uma articulação necessariamente conflitual entre os saberes experienciais e os saberes escolares que os professores terão que aprender, na medida do possível, a gerir.

Quais as implicações educativas das respostas que encontrei face às duas problemáticas que acabamos de enunciar, as quais nos serviram de pretexto para discutir a articulação e as tensões entre o ensinar e aprender, os saberes escolares e os saberes experienciais?

Entre outras implicações possíveis parece-me que vale a pena continuar a reflectir sobre a terceira e a quarta questão atrás enunciadas, através das quais se opõe a instrução à formação e a exigência académica à democratização da Escola. Trata-se de questões cujas respostas, volto a afirmá-lo, se articulam com as respostas produzidas face a outras situações que, neste estudo, já foram objecto de reflexão.

Têm sido os discursos, academicamente mais conservadores, que valorizam a Escola como um espaço essencialmente vocacionado para promover a instrução. Aqueles que se situam no campo da inovação pedagógica consideram, pelo contrário, que a instrução põe em causa a possibilidade da Escola se assumir como um espaço de formação. Assim se dicotomiza o campo da educação escolar, colocando os professores perante um dilema cujos pressupostos terão que ser obrigatoriamente debatidos. O

que faremos, partindo de duas ideias nucleares que apontam para uma reflexão que se desenvolve noutras direcções, a saber:

- A valorização dos propósitos instrutivos defendidos pelas correntes pedagógicas mais conservadoras não significa que estas recusem entender a Escola como um espaço de formação. Essas correntes entendem, mesmo que explicitamente o não afirmem, que a formação dos alunos se constrói através da instrução;
- O dilema não se coloca, então, a partir da oposição entre o acto de instruir e o acto de formar, mas entre concepções de formação distintas quanto aos seus pressupostos, às suas finalidades e aos projectos de intervenção educativa concretos que se animam:

Neste sentido, a discussão da questão, através da qual se opõe o acto de instruir ao acto de formar, só me interessa, então, por alguns dos equívocos que tem vindo a suscitar, nomeadamente quando contribui para:

- consolidar uma perspectiva, para mim, inadequada, a de que é possível instruir, por um lado, e educar, por outro;
- desvalorizar a importância do contacto entre os alunos e o património cultural que compete à Escola valorizar, acreditando que as intervenções educativas que têm lugar em contextos educativos formais se podem desenvolver em função, apenas, dos interesses e das experiências dos alunos. É como se um tal património não pudesse contribuir para potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que, em rigor, nos parece ser uma conclusão demasiado apressada. Já que um tal contacto permite que os alunos possam ter acesso aos instrumentos; aos saberes; às experiências de um tempo, assim como lhes permite, igualmente, que os discutam e lhes atribuam um sentido, aprendendo, também por esta via, a construir-se como pessoas no decurso desse processo;

- iludir o papel dos professores, neste âmbito, identificando-o, então, mais como um animador do que propriamente como um docente, não se compreendendo que nos encontramos perante funções distintas que implicam obrigações institucionais diversas. Isto não significa, no entanto, que, no seio das escolas, não se possam construir espaços educativos que se identifiquem como espaços de animação, tão pouco significa que os restantes espaços se tenham que definir como espaços de instrução. O que se afirma é que a actividade docente é uma actividade que se define em função de finalidades educativas explícitas e do contributo de um conjunto de campos de saber estabelecidos, o que não pode ser ignorado quando se discute essa actividade e a distinguimos de outras actividades e funções educativas.

Creio que a instrução como modalidade dominante de mediação das aprendizagens dos alunos assenta num conjunto de pressupostos cujas limitações foi sendo evidenciada quando se discutiram os dilemas anteriores. Constatou-se que o projecto tradicional de educação escolar identifica as necessidades de aprendizagem dos alunos em função de uma visão ingénua dos mesmos, os quais são entendidos como despojados de experiências sociais prévias e de saberes anteriormente adquiridos quando entram em contacto com objectos já presentes no mundo que os acolhe. Tal perspectiva afirma-se, então, como demasiado circunscrita e expressando uma visão reducionista das acções de natureza educativa, não resistindo à observação empírica dos desafios vividos por qualquer aprendiz quando este é confrontado com a necessidade de: (i) se apropriar de objectos-saberes⁴⁸; (ii) de desenvolver os gestos necessários à utilização de objectos vários como, por exemplo, a escova de dentes ou o computador; (iii) de dominar competências como as que se relacionam com os actos de ler, calcular ou desmontar um motor ou (iv) de aperfeiçoar dispositivos relacionais necessários à vida em comum (Charlot, 2000). Só a instrução é insuficiente para explicar a complexidade subjacente aos processos formativos que se encontram na

⁴⁸ Charlot (2000) distingue «objecto-saber», um objecto que incorpora saber (livros, monumentos, obras de arte, etc.) de «saber-objecto», o qual se aproxima da noção de informação, tal como Monteil a define, ou seja, como um conjunto de dados exteriores ao sujeito, muitas vezes de carácter convencional, que tanto pode ser armazenado como pode, igualmente, ser objecto de circulação.

origem de aprendizagens tão diversas e por isso é que o acto de formar não pode ser reduzido ao acto de instruir. Será, em determinadas circunstâncias, uma operação a gerir, sem pôr em causa o facto de os alunos poderem viver experiências educativas através das quais se possam construir como pessoas e alargar as suas possibilidades como seres humanos através:

- da apropriação de um dado património curricular que na Escola se circunscreve a uma fatia do património de informações validadas de forma explícita, de instrumentos culturais, de procedimentos e de atitudes considerados como imprescindíveis à vida nas sociedades contemporâneas;
- do modo como se apropriam desse património;
- das experiências pessoais e sociais que vivenciam no decurso de um tal processo;
- do modo como a vida nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes, de hábitos e de crenças.

Apesar disso, a recusa da instrução como modalidade educativa privilegiada, não significa que não se admita, no decurso de qualquer acção educativa, um certo nível de coerção. Como é que esta se exerce e como é que pode ser potenciadora de desenvolvimento humano é a única questão que interessa discutir e que, igualmente, não poderá ser iludida pelos professores no âmbito dos seus contextos de trabalho, já que é uma questão que lhes diz, prioritariamente, respeito, nomeadamente porque constitui um contributo em função do qual se pode pensar a redefinição do seu trabalho e o campo da sua identidade profissional.

A última questão a debater diz respeito à discussão em torno do que se entende por exigência académica, temática que tem vindo a constituir um dos temas recorrentes dos discursos educativos sujeitos à racionalidade meritocrática, utilizado, sobretudo, para se demonstrar como esses níveis têm



vindo a ser comprometidos pelo alargamento da escolaridade obrigatória, entendidos, no âmbito desses discursos, como a expressão inequívoca do processo de democratização da Escola. Apesar da evidente falta de rigor do conjunto de argumentos que sustentam tal proposição, não é tanto essa falta de rigor que interessa discutir mas o confronto entre exigência académica e democratização da Escola que esses mesmos discursos estabelecem, já que um tal confronto se tende a converter num problema, quantas vezes sem resposta, para os professores, cuja importância importa, por isso, clarificar.

Quando se fala de exigência académica está-se a falar de quê? Será que a exigência académica era assegurada pelas percentagens² de reprovações massivas que caracterizavam a Escola do passado? Até que ponto é que a falta de exigência académica em vez de resultar do que se convencionou designar por processo de democratização da Escola não tende a comprometer, antes, este mesmo processo de democratização?

Exigência e rigor académicos são pois conceitos a problematizar, quanto ao que significam e às implicações sociais e educativas que pressupõem. A exigência e o rigor numa escola que visa promover a selecção escolar dos seus alunos obedece a parâmetros necessariamente diferentes dos de uma escola que visa funcionar como um espaço de afirmação de uma cidadania de natureza democrática. Esta não poderá ser menos exigente do que aquela, bem pelo contrário. Nem tão pouco pode ser menos rigorosa, sob pena de iludir o projecto educativo que a anima ou de abrir as portas a processos de discriminação académica que se distinguem, das abordagens mais tradicionais e elitistas, apenas porque tentam ocultar os próprios processos de discriminação que permitem e favorecem.

A discussão, como se depreende, não é uma tarefa fácil, na medida em que os conceitos de exigência e rigor não têm existência própria. Não são conceitos absolutos, constroem-se em função dos pressupostos que norteiam os projectos que é suposto que avaliem. Assim, a comparação entre os conceitos de exigência e de rigor que uma escola selectiva e uma escola inclusiva patrocinam permite que se conclua que:

- no âmbito de uma escola selectiva, o rigor e a exigência visam salvaguardar o projecto escolar de elitização académica cujos propósitos são mais de natureza política do que propriamente de natureza pedagógica. Limitam-se a ser utilizados para aferir o trabalho dos alunos e não o sentido ou a qualidade das propostas educativas que lhes são propostas;
- no âmbito de uma escola inclusiva, o rigor e a exigência são fundamentais para que as decisões que o processo de avaliação possibilita sejam as mais adequadas quanto ao tipo de trabalho e à natureza dos desafios a propor aos alunos, nomeadamente quando se sabe que uma escola inclusiva se constrói em função dos pressupostos que norteiam uma pedagogia diferenciada. Avaliam-se não só os alunos, mas também a qualidade e a adequabilidade das actividades que terão que realizar, de forma a confirmar a razoabilidade dos percursos propostos ou a necessidade de propor outros percursos e tarefas escolares.

Neste sentido, não se pode partir do princípio que haja uma incompatibilidade fundamental entre exigência académica e democratização da Escola. O que se recusa é um conceito de exigência e rigor que legitime, sobretudo, o processo de exclusão académica das crianças e dos jovens, o que não pressupõe, contudo, que se deva renunciar, neste âmbito, a qualquer tipo de exigência académica, mas tão somente que se reconheça a necessidade de diversificar projectos e propostas sem que com isso se pretenda promover um processo subentendido de elitização escolar. Em última análise, reivindica-se, como condição fundamental de uma escola inclusiva que se diversifiquem e diferenciem as formas de excelência académica, *"rompendo com uma definição monista deste conceito, o qual tem vindo a ser utilizado como uma categoria discursiva, necessária às investidas meritocráticas no domínio da educação escolar porque, ao contribuir, apenas, para legitimar o processo de exclusão e o insucesso escolar, ilude uma séria e rigorosa discussão acerca das finalidades políticas,*

sociais, culturais e educativas da Escola, do seu funcionamento como instituição educativa formal, dos sentidos do saber escolar e das implicações educativas dos modelos de mediação pedagógica a partir dos quais se configura a gestão do processo de ensino-aprendizagem" (Trindade, 2000: 67).

Do ponto de vista das suas implicações educativas, creio que a construção de escolas inclusivas constitui uma tarefa mais exigente para os professores, implicando que estes, entre outras tarefas, devam assumir um maior protagonismo, quer como decisores curriculares, quer como profissionais que têm de partilhar mais decisões com os colegas, situação que os obriga a reuniões, a discussões e à procura de consensos. Apesar disso, e sendo esta uma condição para que professores e alunos possam encontrar novos sentidos para o trabalho que realizam, importa afirmar que passa pela assunção desse novo conjunto de tarefas docentes a chave para uma vida profissional mais gratificante, ainda que marcada pela necessidade de se produzir um maior investimento profissional e por desafios para os quais, algumas vezes, não há respostas inquestionáveis e fiáveis. Confrontando as duas racionalidades em presença pode afirmar-se que a racionalidade meritocrática propõe respostas securizantes ainda que ilusórias, no momento em que preserva a «forma escola» (Vincent, Lahire e Thin, 1994; Canário, 1999; Canário, 2005) de qualquer tipo de transformação substancial, enquanto a racionalidade democrática se afirma em torno de propostas promissoras mas cujos contornos nem sempre se encontram suficientemente definidos. O que fazer ?

Apenas se pode afirmar que qualquer decisão, neste âmbito, não pode ser circunscrita a uma decisão técnico-pedagógica, já que obriga à assunção de compromissos políticos e deontológicos que possam conduzir os professores a redefinir, ou não, o trabalho docente que desenvolvem e a configurar a profissão em função de parâmetros distintos daqueles que estiveram na origem da sua afirmação e consolidação. Neste caso, não me competiria a mim, enquanto investigadora, definir qual é a opção correcta, ainda que não tenha desenvolvido uma reflexão neutral, mas tão-somente balizar o campo das opções que, hoje, se oferecem, neste âmbito, aos professores.

Será pois a partir da reflexão produzida acerca do exercício da influência educativa, como dimensão incontornável da redefinição do trabalho docente e, por consequência, da própria reconfiguração da profissionalidade dos professores, que se torna possível abordar as problemáticas a debater em seguida, nomeadamente as que se prendem, em primeiro lugar, com a participação dos professores na construção do seu conhecimento profissional, em segundo lugar, com a construção de colectivos docentes solidários e avisados, e, em terceiro lugar, com as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si.

A definição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional

A relação entre a definição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional obriga-nos a reflectir sobre os sentidos e o impacto de uma racionalidade profissional de tipo técnico-científica e uma racionalidade de outra natureza, aquela que se configura em torno da afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no âmbito do processo de construção desse género de conhecimento. Enfrenta-se, assim, o segundo espaço de interpelação que seleccionei para promover a reflexão sobre a redefinição do trabalho docente.

José C. Domingo justifica a importância da racionalidade técnico-científica pelo modo como esta contribuiu para que os professores resissem ao processo de desqualificação social e profissional a que se encontravam sujeitos, afirmando-se, então, como elementos de uma dada classe profissional, numa dinâmica que resultou na afirmação do profissionalismo como ideologia (Domingo, 2003). Uma ideologia que acabou por se constituir como um instrumento de controlo da profissão docente, no momento em que os docentes fizeram depender do aumento das suas competências profissionais e condição da sua afirmação social, o incremento e promoção

de responsabilidades técnicas, as quais, de acordo com os pressupostos da racionalidade técnico-científica, seriam determinados por especialistas e investigadores. É assim que a ideologia do profissionalismo, legitimada pelos vínculos que estabeleceu com a racionalidade técnica, contribui paradoxalmente para a redução da margem de autonomia profissional dos professores, contribuindo, dessa forma, para accionar o seu processo de proletarização técnica, em função da qual *"se produz uma perda de controlo sobre as formas de realização do trabalho e sobre as decisões técnicas sobre o mesmo"* (Domingo, 2003: 23), o que, no caso dos docentes, contribui para incentivar o processo de proletarização ideológica, *"relacionada com a perda de controlo sobre os fins e os objectivos sociais para os quais se orienta o trabalho"* (Domingo, 2003: 23). Tal como refere Domingo, comprova-se, por esta via, que a proletarização é *"um fenómeno mais complexo do que uma simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perda de capacitação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho"* (Domingo, 2003: 23 – 24).

Em suma, foi a racionalidade técnica que permitiu a afirmação sócio-profissional dos professores, embora o custo de tal opção, sustentado numa fé inquestionável na ciência como motor do progresso humano, conduzisse à perda de controlo sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido às iniciativas dos decisores e dos especialistas em domínios relacionados com a fase de concepção dos projectos, circunscrevendo-se, por isso, os seus conhecimentos e competências profissionais a algumas das dimensões da execução, as quais são determinadas, mesmo assim e de alguma forma, do exterior do grupo profissional docente e dos contextos concretos onde este opera. É neste sentido que o profissionalismo, assumido como *"um movimento de auto-defesa corporativa"* (Domingo, 2003: 42), garante a ilusão de uma autonomia profissional que afinal não existe. Uma autonomia que é posta em causa tanto pelo facto do debate corporativo obscurecer o debate educacional como pelo facto da racionalidade técnica circunscrever a prática profissional à procura de soluções instrumentais para os problemas por si vividos, *"mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível"* (Domingo, 2003:60) que se constrói, no exterior da sala de aula, através da

investigação científica. A prática profissional subordina-se, assim, à investigação educacional, sem a interpelar e sem contribuir activa e decisivamente para esta mesma investigação, daí que compita aos especialistas prescrever métodos, procedimentos e técnicas que os professores deverão ser capazes de aplicar, sem discutir os seus fundamentos. Afirmar-se, assim, por esta via, a crença de que os professores possuem sempre soluções para os problemas que enfrentam, desde que conheçam o quadro de soluções disponíveis que a investigação lhes fornece, como se todos os problemas que ocorrem numa sala de aula já estivessem mapeados ou previa e inequivocamente definidos.

Pode afirmar-se, então, que a racionalidade profissional técnico-científica é, em larga medida, credora das transformações globais que a Modernidade potenciou, quando contribuiu para a afirmação das *"crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas educacionais"* (Hargreaves, 1998:9). Trata-se de um tipo de racionalidade em função da qual se entende a intervenção docente como *"aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados"* (Domingo, 2003: 60), já que a *"ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, conhecimento este que procede da investigação científica"* (Domingo, 2003: 60). Neste sentido, a prática dos professores tende a ser determinada pelos saberes construídos noutros espaços, os quais, deste modo, são importados para o contexto da sala de aula. Gera-se, assim, uma espécie de ciência educacional aplicada cuja função deveria consistir em prescrever as acções concretas produzidas pelos professores, uma crença que se estrutura, segundo Domingo (2003), em função de três ideias-chave, das quais enuncio, apenas, duas:

- Uma primeira ideia nuclear, em função da qual se defende que *"a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica"* (Domingo, 2003: 60), o que significa que, neste caso, a racionalidade técnica entende que os conhecimentos e o reportório profissional dos professores se deverão subordinar ao conhecimento científico que os especialistas vão construindo;
- Uma segunda ideia, ainda relacionada com a anterior, permite que se afirme que dado o conhecimento científico ser construído como um conhecimento que estabelece *"leis ou regularidades entre fenómenos que sejam interpretadas como relações de causa – efeito"* (Domingo, 2003: 62), isso significa que essas leis e regularidades têm um valor preditivo, condição que para a racionalidade técnico – científica constitui uma mais valia, já que assim se garante que os professores, no momento em que dominem tal conhecimento, possam antecipar as situações e as consequências das mesmas.

Estamos, assim, perante uma racionalidade que concebe a prática profissional à imagem de uma intervenção que se assume como o resultado de uma engenharia educativa cujos fundamentos derivam de uma concepção positivista do conhecimento científico. É como se a intervenção nas salas de aula pudesse ser concebida quer em função de finalidades bem definidas e controladas quer em função de decisões exclusivamente técnicas que não obrigariam nem a discutir o sentido e a natureza daquelas finalidades, nem parecem ter em conta as particularidades e as singularidades dos contextos dessa intervenção e dos actores que neles participam. Trata-se de uma racionalidade que dá por adquirido o facto de, no âmbito das práticas que os professores animam, ser possível *"estabelecer previamente tanto os estados que se pretendem como as actividades que os permitem conseguir"* (Domingo, 2003: 65), o que pressupõe *"que se actua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo de entre os meios disponíveis o que melhor se adequa aos fins previstos"* (Domingo, 2003: 65).

É, partindo deste conjunto de pressupostos que se pode afirmar, então, que a racionalidade técnico – científica é a racionalidade que se afigura como a racionalidade mais congruente com a racionalidade meritocrática. Trata-se de uma afirmação que não poderá ser entendida de forma excessivamente linear, na medida em que a valorização da racionalidade técnica não se confina, exclusivamente, às intervenções de carácter meritocrático. Se se pensar na natureza dos contributos que o «Movimento da Educação Nova», em geral, protagonizou, percebe-se como tal racionalidade pode servir outros propósitos. No caso em apreço, o que aquele movimento tentou através da utilização das propostas pedagógicas que nos legou foi condicionar a actividade profissional dos professores, resgatando tal actividade das baias definidas pelos parâmetros que configuram as práticas da instrução, para que os professores possam, assim, e, finalmente, reconhecer as potencialidades das crianças como seres capazes de participar activamente no processo de educação que lhes diz respeito. Ou seja, no caso do «Movimento da Educação Nova», a racionalidade técnica afirma-se como instrumento capaz de sustentar práticas profissionais mais humanas e dialógicas, ainda que paradoxalmente se pretenda definir, previamente, aos contextos e aos actores a possibilidade dessas práticas acontecerem. Trata-se de um equívoco, derivado da importância que se atribui, quer à noção de Natureza Humana, entendida como noção de referência de uma actividade educativa caracterizada pelo facto de entender o respeito por essa mesma natureza como condição educativa essencial e fonte de legitimidade de tal actividade (Fernandes, 2003), quer à Psicologia que sendo entendida como a ciência capaz de desvendar a Natureza Humana passa a ser definida como instrumento fundamental, capaz de, por isso, prescrever os percursos da educação a seguir e a respeitar (Fernandes, 2003).

Independentemente dos equívocos conceptuais e praxeológicos do «Movimento da Educação Nova», que não se discute neste trabalho, o que importa é compreender como o tipo de racionalidade técnica que o sustenta só é um empreendimento viável porque se alimenta da ficção de uma Natureza Humana em função da qual se pretende transformar numa obra indiscutível *"aquilo que não é mais do que uma obra humana, uma obra*

necessariamente contingente, produto do tempo e do espaço em que a gerámos" (Fernandes, 2003: 131). Só é possível afirmar a racionalidade técnico-científica em função da construção de ficções e narrativas, tão arbitrárias quanto é em nome da recusa da arbitrariedade dos factos, que essa racionalidade se justifica e faz sentido. Seja em nome de uma sala de aula cujas propriedades podem ser previamente determinadas e objectivamente configuradas, seja em nome de uma natureza humana que compete à educação respeitar⁴⁹, a racionalidade técnico-científica como instrumento de construção do conhecimento profissional contribui para a desqualificação dos professores como grupo profissional e coloca-os num beco sem saída quando se discute a possibilidade de as escolas e do modelo de educação escolar responderem às necessidades e exigências do mundo e das sociedades em que vivemos. É que, tal como no-lo recorda A. Nóvoa citando Perrenoud, "*a forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar*" (Nóvoa, 2002: 25), situação que conduz à valorização daquela dimensão do trabalho docente que se relaciona com a reflexão sobre a prática e as deliberações subsequentes à mesma.

É a partir do reconhecimento deste pressuposto que se afirma a necessidade dos professores se assumirem como agentes capazes de reflectir sobre as vicissitudes da sua vida nas escolas, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que resulta de um entendimento distinto daquele que a racionalidade técnico – científica promoveu, quer acerca da natureza e das finalidades dos projectos de educação escolar quer acerca do papel que se atribui aos alunos e aos professores neste âmbito. Como se constatou, o maior problema da racionalidade técnico – científica reside no facto de ser incapaz de lidar com o imprevisível; com as situações de incerteza e de conflito que têm lugar nas escolas, isto é, "*todas aquelas situações que não podem ser previstas nem definidas através de regras técnicas e de algoritmos*" (Domingo, 2003: 71), as quais exigem mais do que o domínio de um determinado repertório técnico

⁴⁹ Este é um dos paradoxos referidos por Rui Trindade na sua tese de doutoramento quando este autor nos obriga a reflectir sobre a forma que o processo de humanização, em marcha através da educação foi, "*construído e qualquer circunstância através de artifícios culturais cuja finalidade consiste em promover a desnaturalização do ser humano, deve respeitar uma Natureza contra a qual, e em certa medida, esse processo se constrói*" (Fernandes, 2004: 130).

que não é suficiente, só por si; nem para responder "a actividades que, tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor" (Domingo, 2003: 72), nem para agir num universo onde, cada vez mais, se possui uma consciência inequívoca de que o trabalho dos professores "não é uma prática «individualizada», mas sim um processo de escuta, de observação e de análise que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho" (Nóvoa, 2002: 28), já que importa reconhecer, não só, que as situações profissionais se caracterizam, como já o afirmei, pela imprevisibilidade e pelo inédito, mas também pela necessidade de, igualmente, se "despertar uma «nova palavra», a do educando" (Nóvoa, 2002: 28), condição para os professores se envolverem numa relação de interlocução diferente com as áreas de saber onde se situam, de forma a ampliarem o espaço de diálogo com os seus alunos. Isto implica que tenhamos de concluir que a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação da profissionalidade docente em função da qual se torne possível a afirmação de projectos sujeitos a uma racionalidade pedagógica democrática.

É neste sentido que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos constitui um movimento que corresponde tanto à denúncia das limitações e dos equívocos da racionalidade técnico-científica como à afirmação de um outro projecto de autonomia profissional que, vinculado a um outro modo de entender as finalidades da Escola e o papel dos professores, neste âmbito, recusa a ideologia do profissionalismo⁵⁰, que aquela racionalidade sustenta. Uma recusa cujo contraponto passa pela afirmação da opção, em função da qual se valoriza "o valor da profissionalidade como modo de resgatar o que de mais positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao ofício da docência" (Domingo, 2003: 47). Um ofício que não pode ser objecto nem de uma definição prévia nem uma definição unidimensional. Um ofício que, de acordo com esta perspectiva mais conivente com os pressupostos de uma racionalidade democrática, se constrói através de um processo de interacção que se vai estabelecendo com

⁵⁰ A vulnerabilidade do profissionalismo, segundo Domingo, radica no facto de sacrificar aos interesses corporativos dos professores, e à necessidade subsequente de um reconhecimento e de um prestígio social equivalente ao das profissões liberais clássicas, a autonomia profissional que se constrói em função de um quadro de referências externo e estranho aos contextos da intervenção educativa (Domingo, 2003).

outros, sem que isso signifique que não haja referências em função das quais a profissionalidade docente se afirme, mas tão-somente que não é a existência dessas referências que contribui para configurar a profissão docente segundo propriedades que cheguem aos professores já definitivamente estabelecidas. Neste sentido, a definição da autonomia profissional dos professores adquire novos contornos, distintos daquele que a ideologia do profissionalismo, apoiada na racionalidade técnica, difundiu, porque mais sensível à natureza contingente e plural das intervenções educativas em contextos escolares sedeados num mundo em constante e incerta mudança. Não há, por isso, compromissos instrumentais prévios à acção docente, mas princípios reguladores desta acção que adquirem corporeidade através de intervenções concretas, com sujeitos concretos e em contextos concretos. Princípios estes que Domingo identifica como dimensões da profissionalidade docente, em função:

- a) do "*compromisso de carácter moral*" (Domingo, 2003: 49) do professor face àqueles para cuja educação e formação contribui, o qual assume uma importância decisiva porque se sabe que os professores agem "*numa relação de desigualdade com os alunos*" (Domingo, 2003: 49), sem que isso deva corresponder a uma situação de abuso ou possa pôr em causa o percurso dos alunos rumo a uma acção pessoal mais autónoma;
- b) da "*relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar a sua prática profissional*" (Domingo, 2003: 51), o que significa que a acção dos professores passa, igualmente, pela disponibilidade que estes manifestem no sentido de partilhar problemas, discutir princípios ou confrontar soluções e alternativas;
- c) da "*competência profissional*" (Domingo, 2003: 53) que os professores devem ser capazes de assumir no âmbito das suas funções profissionais, a qual deve ser congruente com os dois compromissos anteriores, no domínio dos recursos para a acção de que se dispõe e do

conhecimento relativo às temáticas a partir das quais os professores exercem a sua actividade docente.

Assim, e como se pode verificar pelos compromissos enunciados, a construção da profissionalidade docente conduz à aceitação e reconhecimento da autonomia profissional dos professores, a qual lhes permita assumir as responsabilidades pelas decisões que toma que não se encontram nem prefiguradas nem passíveis de ser definidas de forma dissociada das vicissitudes relativas às interacções pessoais e culturais concretas que possam ocorrer nos contextos escolares. Dito isto, pode compreender-se melhor como, de acordo com a abordagem sumariamente enunciada, a autonomia profissional dos professores tanto depende da sua afirmação como profissionais reflexivos como constitui um contributo notável no âmbito de um processo de redefinição do trabalho docente. Daí que seja necessário, por isso, discutir a natureza e o sentido desta definição da reflexividade profissional dos docentes para se aprofundarem os contornos e o significado dessa mesma autonomia e do modo como esta contribui para a redefinição do trabalho que os professores protagonizam.

A valorização dos professores como profissionais reflexivos encontra eco num conjunto de contributos de autores diversos (Schön, 1995; Stenhouse, 1984; Carr & Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Perrenoud, 2001; 2002), em função dos quais se recusa quer a concepção em função da qual se defende que a acção do professor consiste, sobretudo, na aplicação de decisões técnicas quer a crença de que é possível estabelecer-se, previamente, através dessas decisões tanto os resultados que se pretendem obter como as próprias actividades que permitem obtê-los. Trata-se de uma recusa que é legitimada pelo facto de se reconhecer que as situações educativas que os professores enfrentam, não são, muitas vezes, passíveis de ser previamente apreendidas, obrigando ao imprevisto, à valorização da intuição e à utilização de procedimentos heterodoxos e não validados, adquiridos por via da prática concreta que se foram desenvolvendo ao longo dos anos de experiência profissional. Nem sempre os desafios e as situações vividas pelos professores podem ser avaliados e

enfrentados em função das categorias e das soluções previamente estabelecidas pela investigação, daí que seja necessário reconhecer e valorizar a capacidade de reflexão dos professores como competência necessária ao exercício das suas funções e, por via disso, como propriedade a ter em conta na reconfiguração do trabalho docente. É que deixou de ser possível continuar a pensar-se a Escola como um espaço sujeito a rotinas, gerido sem sobressaltos, desenvolvendo-se de forma previsível e garantindo que a sabedoria e a competência dos professores constitui um sinal de esperança no sentido da resolução dos problemas da humanidade. De súbito, descobre-se que há *"nas sociedades «hiperescolarizadas», de 10 a 25 % de analfabetos funcionais e que mesmo os mais instruídos estão desprotegidos perante a AIDS, as mudanças tecnológicas, o desemprego e as reconversões industriais, o fluxo de imigrados e a evolução para sociedades multi-étnicas, as recomposições das nações (...), os mecanismos monetários especulativos que nem os governos conseguem controlar, os impasses do Terceiro Mundo, os riscos da ciência (...), os ataques ao meio ambiente."* (Perrenoud, 2001: 36).

Deixou de ser possível, também, definir consensos acerca das finalidades da Escola, que se vê confrontada com solicitações contraditórias: promover a solidariedade e a cooperação num mundo marcado pela competitividade feroz ou afirmar-se como um espaço socialmente equitativo num mundo em que todos somos iguais mas sabendo-se que há uns que sempre são mais iguais do que os outros. Deixou de ser possível, igualmente, impor soluções inquestionáveis sem custos em escolas, e sociedades, onde a *"autoridade tradicional é contestada: nem os alunos nem os professores se contentam em obedecer só porque a ordem vem de cima"* (Perrenoud, 2001:38), daí que as decisões sejam mais lentas, os processos negociais adquiram mais importância e se torne mais pertinente ter em conta e compreender o ponto de vista dos outros. Deixamos de possuir ou, pelo menos, de acreditar que possuímos soluções pronto-à-vestir para os desafios, os dilemas e as exigências que se colocam a todos os que participam na vida das escolas, nomeadamente os professores.

É perante o quadro descrito, que se pode compreender melhor as limitações da racionalidade técnico-científica, particularmente, quando esta tende a desvalorizar e a subestimar o que Schön designa por "*epistemologia da prática*" (Schön, 1995: 20), em função da qual se desenvolve a concepção de profissional reflexivo, aquele que é capaz de enfrentar e resolver situações inéditas accionando um conjunto de saberes adquiridos de forma tácita no confronto com os problemas da prática ao partir, em primeiro lugar, do conhecimento que se obtém agindo (o conhecimento na acção⁵¹) e, simultaneamente, da reflexão que ocorre no decurso da acção, de forma a poder monitorizar-se a validade dos procedimentos que se accionam (reflexão na acção⁵²), e em segundo lugar, partindo, quer da reflexão retrospectiva sobre a sua actuação e os resultados obtidos (reflexão sobre a acção⁵³), quer da "*reflexão sobre a reflexão na acção*" (Alarcão, 1996: 17), a qual corresponde a uma espécie de operação de ponderação e sistematização do conhecimento adquirido, um genuíno processo de construção do saber que liberta o profissional da informação que os outros lhe impõem, para a integrar e reconfigurar num todo coerente, capaz, por um lado, de contribuir para a interpelação do conhecimento já adquirido e, por outro, de ajudar "*a determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*" (Alarcão, 1996: 17).

É esta crença fundamentada no professor como profissional reflexivo que adquire uma importância inequívoca, do ponto de vista do debate sobre a reconfiguração da profissão docente, quando a transformação das sociedades contemporâneas e, subsequente, a transformação dos contextos escolares coloca os professores perante problemas, exigências e desafios que não redutíveis às concepções e ao repertório que os especialistas disponibilizam. Perante situações mais complexas, ou pelo menos reconhecidas como tal, exigem-se práticas profissionais congruentes que possam fazer frente a situações incertas, ambíguas ou conflituais, práticas que não possam ser objecto de algoritmização ou de raciocínios lineares. É no âmbito deste contexto que a concepção do professor como profissional

⁵¹ "*Knowing-in-action*" (Schön, 1995: 50).

⁵² "*Reflecting-in-action*" (Schön, 1995: 54).

⁵³ "*Reflecting-in-practice*" (Schön, 1995: 59).

reflexivo se revela como uma concepção promissora, quer do ponto de vista praxeológico quer do ponto de vista da discussão acerca da profissão docente e da definição das suas propriedades no mundo em que vivemos. Trata-se de um outro modo de entender a profissão, o qual conduz a uma definição de autonomia profissional que se assume mais pela sua dimensão educativa do que pela sua dimensão corporativa. (Domingo, 2003).

É que se coube a Schön conferir visibilidade aos processos implícitos e aos conhecimentos tácitos que, em geral, os profissionais, entre os quais se situam os professores, mobilizam no decurso das intervenções que protagonizam, no âmbito dos respectivos contextos laborais, importa compreender que a reflexividade profissional não poderá ser apreendida exclusivamente enquanto processo. Há, de facto, um processo de reflexão a valorizar, só que é um processo com particularidades que lhe conferem uma dada singularidade, a qual se configura em torno de um conteúdo, relacionado quer com determinados conhecimentos e idiosincrasias profissionais quer com um conjunto de reportórios que definem o campo do «saber-fazer» de uma profissão quer, ainda, com o estatuto sócio-profissional que esta profissão detém. Significa isto que a afirmação da reflexividade docente, como um processo dissociado dos conteúdos que permitem que essa reflexividade se constitua como uma «praxis» de carácter profissional, é um equívoco que, de algum modo, expressa a ilusão que o empirismo mais voluntarista foi acalentando e divulgando. Se é certo que a reflexão profissional não é independente, nem das idiosincrasias dos sujeitos que reflectem, nem dos seus compromissos ideológicos, também é certo que a sua pertinência e rigor dependem dos instrumentos conceptuais de que os sujeitos dispõem previamente para a realizar. Embora seja necessário reconhecer a importância do investimento realizado por Schön no sentido de evidenciar como é no próprio âmbito do exercício da actividade profissional que se constroem saberes decisivos para a realização desse mesmo exercício; se é um contributo apreciável o de conferir visibilidade, como o fez Schön, à importância desse *"saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação*

fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala." (Alarcão, 1996: 13), importa, agora, reconhecer que as diversas modalidades de reflexão, em função das quais esse saber se constitui, pressupõe referências conceptuais que, de alguma forma, o modelam. É que a reflexão que se desenvolve no decurso de uma dada acção profissional não poderá ser entendida nem como um mecanismo que se activa segundo um roteiro no âmbito do qual se considera como uma variável menor o conjunto de saberes que possibilitam a sua concretização, nem como um processo intelectual dissociado de um determinado conjunto de opções de vida ou de compromissos pessoais, sociais e políticos que influenciam a natureza e os sentidos daquela reflexão. A não ser assim, estaríamos perante um processo reflexivo auto-suficiente, isto é, um processo em que os saberes construídos no âmbito da reflexão sobre a acção e a partir da acção profissional se construíam tendo por referência, apenas, essa mesma acção. Ora, sendo certo que é no espaço da intervenção profissional que a dinâmica desta reflexão se revela, importa compreender que tal reflexão só é possível através da mobilização de representações e saberes teóricos que permitem interpretar e avaliar a acção profissional, atribuindo-lhe determinados significados e conferindo-lhe determinados sentidos que constituem a plataforma conceptual em função da qual se configura a reflexão e se afirma a especificidade da mesma, quer do ponto de vista dos referenciais que selecciona para acontecer, quer do ponto de vista das suas implicações profissionais concretas. Não é possível, por isso, conceber linguagens e critérios de apreciação e validação da acção profissional que se desencadeiam como se estas linguagens e estes critérios fossem entidades assépticas do ponto de vista ideológico, axiológico e epistemológico. Toda a acção profissional pressupõe, ainda que muitas vezes de forma tácita, opções relacionadas com a visão do mundo que aqueles, que a protagonizam, perfilham. Opções que, devido à sua função reguladora no domínio da reflexão sobre e a partir das práticas profissionais, nos conduzem a configurar e a interpelar o campo das referências conceptuais e das discussões teóricas que se produzem no seio desse mesmo campo. No caso dos professores, este campo define-se, de forma genérica, em torno das concepções mais amplas relacionadas com os sentidos da educação e da socialização das gerações

mais jovens nas sociedades contemporâneas; com o papel a assumir, neste âmbito, pela Escola; com as finalidades desta instituição e o modo como tais finalidades interferem tanto na definição dos estatutos e dos papéis dos professores como na definição dos estatutos e dos papéis dos alunos; com a natureza das intervenções educativas que se desenvolvem no seio da Escola e, de forma mais específica, com as modalidades através das quais se concebe quer a gestão do currículo quer a animação dos processos de mediação pedagógica quer a animação do processo de avaliação, bem como as opções que se assumem, nestes domínios, em termos dos instrumentos que se privilegiam e das modalidades em função das quais os mesmos serão utilizados. Admite-se, ainda, que no seio do campo das referências conceptuais e das discussões teóricas relacionado com a função docente se possam definir espaços de controvérsia relacionados com as problemáticas da gestão e da administração dos contextos escolares, com a relação Escola – Comunidade ou até com o papel da Escola, enquanto instrumento de profilaxia social, se bem que sendo estas problemáticas decisivas na definição do universo profissional dos professores são, apesar disso, problemáticas que dependem, para se definir, de muitas das respostas que os professores encontram para enfrentar muitas das questões que tenho vindo a enunciar.

Deste modo, a problemática que se constrói em torno da necessidade de os professores se assumirem como profissionais reflexivos implica que se discuta a centralidade da reflexão como instrumento de afirmação profissional e, concomitantemente, os sentidos de uma tal reflexão, enquanto condição necessária à discussão sobre essa mesma centralidade. Não foi por acaso que afirmei, previamente, que considerava a reflexividade docente como uma das dimensões estruturantes e incontornáveis da racionalidade pedagógica democrática. A não ser assim, tal reflexividade, ou constitui a frívola expressão de uma retórica inconsequente, ou não passa de uma simples ilusão como Zeichner (1993) constata quando refere que a reflexão dos professores pode constituir o pretexto para *"imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas dos outros professores"* (Zeichner, 1993: 22). Uma ilusão que se faz sentir, também, quando "sob a

bandeira da reflexão" (Zeichner, 1993: 22) se preserva e credibiliza, afinal, a racionalidade técnica, limitando-se, assim, o protagonismo dos professores, no momento em que estes não fazem mais "do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objectivos determinados por outros, tornando-se o ensino uma actividade técnica" (Zeichner, 1993: 23). Uma ilusão que se faz sentir, igualmente, quando se centra "a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula" (Zeichner, 1993: 23). Uma ilusão que se afirma, finalmente, quando se insiste na reflexão individual dos professores, não se valorizando a "reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros" (Zeichner, 1993: 23).

Sendo este um contributo importante que permite acalmar a euforia em torno da reflexividade dos professores como uma espécie de solução mágica capaz de os reabilitar como profissionais deprecitados e, simultaneamente, capaz de responder às exigentes solicitações educativas a que se encontram sujeitos, importa tê-lo em conta, então, não para desvalorizar a reflexividade como propriedade da profissão docente, mas para compreender os seus contornos e evidenciar algumas das lacunas presentes na discussão sobre esta problemática. Da avaliação de K. Zeichner compreende-se melhor, em primeiro lugar, como a reflexividade pode constituir-se como uma dimensão circunscrita quando, em função dela, se exaltam, sobretudo, aquelas acções que tendem a remeter os professores para a condição de intérpretes dos textos e dos discursos dos investigadores; em segundo lugar, a análise de Zeichner é uma análise igualmente pertinente quando valoriza a colegialidade da reflexão dos professores como dimensão incontornável dessa mesma reflexão, não se podendo atribuir, contudo, a mesma importância ao facto de a reflexão dos professores, enquanto docentes, não valorizar como deveria as condições exteriores à sala de aula que são entendidas como factores a não menosprezar no comportamento que os alunos assumem no seio da Escola. Se este equívoco pode, de facto, acontecer, não creio que se possa inferir, de imediato, que centrar a reflexão sobre os acontecimentos que ocorrem na sala de aula conduz necessariamente a não valorizar os factores exteriores à

essa sala que condicionam a acção e as relações de professores e alunos. Creio, portanto, que a principal preocupação a manifestar quando nos referimos ao objecto-alvo da reflexão dos professores tem a ver mais com a qualidade e a pertinência dessa reflexão sobre os acontecimentos com as quais a Escola deve lidar do que propriamente com a amplitude dessa reflexão. Até porque, como se sabe, não é a reflexão sobre as condições sociais, económicas e culturais do universo em que habitam as crianças que garante, só por si, uma reflexão mais frutuosa sobre o modo de as acolher melhor nas salas de aula⁵⁴.

A reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projectos que se desenvolvam sob a égide da racionalidade pedagógica democrática. Neste sentido, não é a reflexividade docente que constitui o cerne da questão, mas a reflexividade como princípio isomórfico de práticas educativas onde se parte do princípio que os intervenientes nos projectos de intervenção educativa são produtores de sentidos e que, sendo considerados como tal, terão que ser valorizados, tanto pelas respostas que produzem como pelo modo como as constroem, como pelo modo como as justificam e, igualmente, pelo modo como as partilham ou são apoiados no âmbito do processo da sua construção. Se na sala de aula esta é uma consequência decorrente da opção atrás referida e afecta, sobretudo, os sentidos, a natureza e a dinâmica da actividade dos alunos, importa compreender, no entanto, que tal acontecimento depende de um outro que tem a ver, agora, com a actividade dos professores e a reflexão que estes possam produzir para que a actividade dos primeiros ocorra de forma consequente e pedagogicamente produtiva. A reflexividade docente é, assim, condição necessária à concretização de um projecto de intervenção educativa sujeito ao paradigma educativo que identifica a acção de educar pela via do *educere*. É essa reflexividade que garante a possibilidade de se realizarem interlocuções necessariamente singulares entre os professores e os seus alunos que possam estimular a emergência do que Philippe Meirieu designa por

⁵⁴ Importa afirmar, até, que esta dimensão da reflexão dos professores constitui, mais vezes do que seria desejável, condição de renúncia e demissão educativa, no momento em que permite alegar que os problemas vividos pelos alunos fora da Escola são os factores que explicam o seu insucesso e mal-estar no seio deste contexto educativo.

"momento pedagógico" (Meirieu, 2002:57), o momento em que o professor compreende como a resistência dos alunos, para aprender, implica que o professor, mais do que proceder à sua aniquilação ou renunciar a prosseguir a sua intervenção educativa, "comece por reconhecer a legitimidade dessa resistência de forma a lidar com ela e fazendo da mesma uma condição pedagógica a respeitar" (Fernandes, 2003: 645) para promover um encontro, através do qual possa "explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as «mudanças de quadro», como dizem os especialistas em didáctica da Matemática ou as «descontextualizações», como dizemos nós" (Meirieu, 2002:80). Um encontro que permita "oferecer um objecto de saber de que o outro possa apoderar-se; para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr «algo de si nele»" (Meirieu, 2002:80); já que, assim, o professor terá "multiplicado os «pontos de apoio» e aberto perspectivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência" (Meirieu, 2002:80).

Como realizar um tal projecto dissociado de um processo de afirmação da reflexividade dos professores? Como é que se entende que um «momento pedagógico» se concretize - um momento em que os professores aceitam ser surpreendidos e tocados pela estranheza que os seus alunos possam revelar perante um discurso que recusam ou não compreendem - sem ter em conta a capacidade de reflexão dos professores sobre o saber e os obstáculos de carácter epistemológico que se interpõem entre este e os seus alunos? Como é que se entende que um «momento pedagógico» se concretize se não se valorizar a capacidade de reflexão dos professores para compreender e agir perante as posturas intelectuais e relacionais desses mesmos alunos?

A reflexividade docente assume-se, assim, como uma particularidade daqueles professores que, em primeiro lugar, reconhecem que, apesar de toda a sua sabedoria, da sua experiência e dos seus esforços jamais serão capazes de prever e de programar quaisquer sequências de aprendizagem através das quais se antecipe e preveja a resistência dos alunos a aprender,

"uma resistência, por definição imprevisível, do aluno que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto" (Meirieu, 2002: 59). Uma resistência que esses professores aceitam constituir um sinal de alerta em função do qual deverão repensar e reorganizar o processo de intervenção educativa que vão animando. Em segundo lugar, a reflexividade docente é, igualmente, uma dimensão fundamental daquelas concepções, relativas à acção profissional dos professores, em função das quais se afirma que esta acção não pode ficar refém dos equívocos da racionalidade técnico-científica que fazem depender a intervenção concreta dos docentes dos saberes e dos reportórios que outros lhes propõem a partir da investigação onde os primeiros não participam. Aqueles equívocos que contribuem para que os docentes sejam circunscritos à função da execução, a qual, neste caso, é dissociada da função da concepção. Aqueles equívocos que contribuem para promover a desconfiança acerca da possibilidade de os professores poderem participar activamente na construção dos saberes profissionais que lhes dizem directamente respeito.

Em suma, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no domínio da construção do seu conhecimento profissional, em oposição a uma racionalidade de carácter técnico-científica, em que esse conhecimento mais do que ser objecto de construção, a partir das particularidades dos contextos, dos actores e dos desafios pedagógicos, é um objecto já construído pelos especialistas de forma prévia e dissociada dessas particularidades, é algo que terá que ser considerado, em função dos sentidos que se atribuem às intervenções pedagógicas que se animam, das finalidades destas intervenções, das tarefas e das actividades propostas, dos instrumentos de regulação e de mediação que se mobilizam ou do modo como se concebe e realiza o processo de avaliação. Deste modo, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no domínio da construção do seu conhecimento profissional, é algo que, na sequência do que acabei de afirmar, depende do papel político, social e cultural que se atribui à Escola como instituição educativa. Em segundo lugar, a valorização da reflexividade docente depende, também, do que se define por profissionalidade docente e do grau de autonomia de que os professores dispõem para participarem na

concepção, implementação e avaliação dos projectos de intervenção em que se encontrem envolvidos. Ou seja, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, capazes de serem co-protagonistas na produção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, começa por ser uma opção dependente de uma outra em que se entende a Escola como um espaço onde seja possível produzirem-se deliberações que permitam aos seus alunos poderem usufruir plenamente das oportunidades educativas que essa mesma Escola lhes proporciona, tendo em conta os seus saberes, experiências de vida e potencialidades pessoais e sociais.

A reflexividade docente é, de acordo com tal perspectiva, o resultado de opções e compromissos políticos e pedagógicos e condição da operacionalidade da intervenção dos professores que aceitem tais compromissos que não poderão ser dissociados de uma acção educativa de carácter democrático.

Do ponto de vista da construção da profissionalidade docente, admite-se que a racionalidade técnico-científica possa ser mais securizante e, por isso, mais apelativa, nomeadamente se se aceitar o modelo de educação escolar como um modelo educativo que não admite ser questionado quanto aos seus pressupostos conceptuais e praxeológicos. Trata-se, contudo, de um grau de satisfação que é mais do domínio do desejo do que do domínio da realidade, nomeadamente, quando essa mesma racionalidade técnica é incapaz de responder, quer à complexidade dos desafios com que, hoje, os professores se deparam nas escolas, quer à imponderabilidade dos acontecimentos que aí têm lugar e à urgência das decisões a assumir. De qualquer modo importa afirmar que a assunção dos professores como os mais decisivos protagonistas do processo de construção do conhecimento profissional não é uma opção que se possa fazer por comodidade ou em nome da eficácia de meios e da certeza da obtenção de resultados. O reconhecimento da reflexividade dos professores, como dimensão fundamental da profissionalidade docente, é, mais do que um expediente, o corolário de um compromisso com a construção de escolas mais inclusivas e culturalmente mais pertinentes. Neste sentido, reafirmo o que já escrevi neste

trabalho quando considere que esta é uma tarefa muito exigente para os professores, implicando que estes, entre outras actividades possíveis, devam assumir um maior protagonismo, quer como decisores curriculares quer, ainda, como profissionais que têm de partilhar mais decisões com os colegas, situação que os obriga a reuniões, a discussões e à procura de consensos. Esta actividade que constitui condição para que professores e alunos possam encontrar novos sentidos para o trabalho que realizam, é um factor capaz de contribuir para uma vida profissional mais gratificante, o que não impedirá, todavia, os professores de enfrentarem problemas e de se atolarem em equívocos e contradições vários. Deste modo, a profissão docente não deixa de ser uma profissão de risco, só que o é no âmbito de desafios profissionais a que os professores conseguem atribuir um sentido, desafios esses em função dos quais os professores não se sentem personagens de um enredo que, em larga medida, lhes escapa. A questão que se coloca aos professores, no âmbito da construção da sua profissionalidade, não pode ficar circunscrita ao desejo insensato de assumir um conhecimento profissional infalível. A questão que se coloca aos professores, de acordo com o paradigma da reflexividade docente, tem mais a ver com a necessidade destes se assumirem como profissionais qualificados, capazes de promover um olhar crítico e fundamentado sobre a realidade que os cerca, de forma a poderem intervir aí e assumirem decisões tão adequadas quanto possível. O que garante esta abordagem não é o facto dos professores serem detentores de respostas prontas e correctas face a todas as situações em que se encontrem envolvidos, mas não sentirem a perda de controlo relativamente às decisões e tarefas que lhes dizem prioritariamente respeito.

Tomando como referência a reflexão que, neste trabalho, tenho vindo a protagonizar posso assumir, desde já e a título de conclusão possível, que a redefinição do trabalho docente não exime os professores de vivenciarem situações de sofrimento profissional. Esse sofrimento é incontornável, embora no momento em que os professores, face a tal redefinição, possam assumir um papel mais decisivo e ter uma consciência mais exacta, quer das razões que os conduzem a assumir um tal papel, quer das implicações do mesmo, e tende a tornar-se mais aceitável e, sobretudo, passa a ser entendido como um

fenómeno a gerir. Se esta é uma condição necessária ao desenvolvimento de intervenções mais pertinentes e significativas no âmbito das escolas, é, igualmente, um instrumento da projecção de uma outra auto e hetero imagem da profissão docente que pode estar na origem da valorização social e pública desta mesma profissão.

A definição da função docente e as relações profissionais que os professores estabelecem entre si

O tipo de relações profissionais que os professores estabelecem entre si, enquanto dimensão a valorizar no âmbito do processo de reflexão relacionado com a redefinição da função docente, é algo que não poderá ser dissociado nem da discussão acerca do processo de influência educativa que os professores protagonizam nem, tão pouco, da discussão que, em nome da abordagem relacionada com a construção do conhecimento profissional, permitiu contrapor a racionalidade técnico-científica à afirmação daquele tipo de racionalidade que valoriza a reflexividade docente como condição necessária e incontornável da construção desse tipo de conhecimento. Não se podendo estabelecer uma relação de causalidade directa entre a natureza das interacções profissionais que os professores estabelecem entre si e os tipos de racionalidade acabados de enunciar, nem, tão pouco, entre o modo como a opção, por uma racionalidade meritocrática, ou por uma racionalidade democrática, determina o desenvolvimento daquele género de interacções, é possível, contudo, delinear alguns dos sentidos possíveis das interacções que os docentes estabelecem no seio do seu grupo profissional e as opções prévias em função das quais estes definem, quer a condução do processo de influência educativa que quotidianamente vão animando, quer a construção do conhecimento que permite caracterizar e configurar a sua intervenção como profissionais.

Para Monica Thurler, as relações que os professores estabelecem entre si afirmam-se em função de dois tipos de categorias maiores que permitem apreender os processos de interacção profissional no seio da classe docente.

A primeira dessas macrocategorias corresponde à cultura profissional que Thurler designa como aquela que expressa um *"individualismo puro e firme"* (Thurler, 2001:69) por parte dos professores, enquanto que a segunda dessas macrocategorias tende a exprimir modos de interacção profissional que valorizam, pelo menos do ponto de vista da retórica que os anima, a *"cooperação profissional"* (Thurler, 2001: 69) como modo de interacção a privilegiar. Importa reconhecer, no entanto, tal como refere Thurler que existem *"estados intermediários"* (Thurler, 2001: 69) entre o estilo de interacção individualista e as atitudes, propriamente ditas, de cooperação, estados estes que são identificados como o estado da *"balcanização: uma cooperação contra o resto do mundo"* (Thurler, 2001: 70), o estado denominado por *"a «grande família»: a solidariedade como cooperação aparente"* (Thurler, 2001: 70) e, finalmente, o estado designado por *"a colegiatura forçada"* (Thurler, 2001: 70), em que a cooperação tende a ser imposta pela hierarquia.

Numa linha de reflexão, de algum modo idêntica, encontra-se o contributo de A. Hargreaves (1998) que não só reconhece e reflecte sobre o individualismo docente, como confronta, também, as *"culturas de colaboração"* (Hargreaves, 1998: 216) com a *"colegialidade artificial"* (Hargreaves, 1998: 219) e, igualmente, com as intervenções que exemplificando a *"balcanização do ensino"* (Hargreaves, 1998: 239) exprimem todo o tipo de *"colaboração que divide"* (Hargreaves, 1998: 239).

Tendo em conta as obras dos autores referenciados, bem como as de outros investigadores que se têm vindo a debruçar sobre a problemática em causa (Nóvoa, 2002; Cosme & Trindade, 2002; Domingo, 2003), é possível estabelecer, de imediato, um consenso em torno de algumas ideias nucleares relacionadas com a problemática das relações profissionais que os professores estabelecem entre si.

A primeira dessas ideias tem a ver com o facto de se aceitar que o individualismo, ainda que entendido como *"heresia genética da mudança educativa"* (Hargreaves, 1998:185), deve ser entendido em função de *"um espírito de compreensão e não de perseguição"* (Hargreaves, 1998: 193), isto

é, uma abordagem de carácter estratégico que, recusando-se a alinhar em qualquer processo de diabolização (Thurler, 2001), permite entendê-lo, quer como um fenómeno que deverá ser lido também em função da sua dimensão política, organizacional e pedagógica, não o circunscrevendo, apenas e sobretudo, à sua dimensão individual quer como um fenómeno que é determinado, também, pela grelha de leitura que se utiliza para o apreender. É então, a partir deste conjunto de constatações que se torna possível começar por identificar e caracterizar as diferentes modalidades, através das quais o individualismo docente se expressa (Thurler, 2001), bem como as finalidades e os sentidos das mesmas, operação esta que ao possibilitar a redefinição das causas desse individualismo (Hargreaves, 1998), amplia as possibilidades de reflexão acerca do modo como a acção profissional dos professores e a própria profissão docente são por ele configuradas e, de algum modo, determinadas, enquanto permanecerem vinculadas aos padrões que permitem balizar e sustentar a forma tradicional do modelo de educação escolar:

A segunda ideia nuclear relaciona-se com a necessidade de reconhecer que o conceito de colegialidade tende a ser utilizado, algumas vezes, como um conceito "*conceptualmente amorfo e ideologicamente sanguinário*" (Little, 1990 in Hargreaves, 1998:185). Daí que seja importante explicitar o que são e o que se entende por "*culturas de colaboração*" (Hargreaves, 1998: 216), de forma a superar-se uma visão ingénua desta problemática e compreender como a colaboração entre docentes, sendo uma das dimensões fundamentais das transformações educativas que são necessárias para que as escolas se possam afirmar como espaços educacionais culturalmente pertinentes e pedagogicamente mais inclusivos, necessita de ser abordada, também, quer do ponto de vista das políticas educativas que se assumem, quer do ponto de vista da organização e da administração das escolas, quer, ainda, do ponto de vista das opções pedagógicas e das atitudes didácticas que os professores valorizam. É esta leitura mais exigente e melhor informada sobre as questões da colegialidade docente que se encontra na origem do esforço de elucidação e de interpelação relativamente a formas falsas ou equívocas de colegialidade, no

momento em que se desenvolvem em função de dinâmicas que contrariam os princípios estruturantes que as inspiram. A valorização quer do desenvolvimento de um processo de influência educativa que se encontre subordinado a uma racionalidade de tipo democrático quer, como consequência directa desta opção, da afirmação de que os professores se terão que afirmar como profissionais reflexivos, acaba por explicar, de forma inequívoca, a importância estratégica que se atribui à colaboração entre docentes, quer enquanto implicação decorrente da afirmação daquele tipo de racionalidade quer enquanto condição necessária à concretização desta mesma reflexividade. Convém, no entanto, como já o afirmei anteriormente, não estabelecer relações de causalidade linear, imediata e directa entre a colaboração docente e a valorização dos professores como profissionais reflexivos. A realidade é um pouco mais complexa, importando compreender, por isso, as vicissitudes das articulações que pelo facto de serem objecto de construção, mais do que de doação, obrigam a estabelecer uma abordagem que seja capaz de dar conta, o mais capazmente possível, dessa mesma complexidade.

Se o confronto entre o individualismo e a colegialidade docentes, de acordo com a perspectiva acabada de enunciar, não pode ser sujeito a uma leitura maniqueísta deste confronto, também nada autoriza a abordá-lo em função do desenvolvimento daquele tipo de leituras de carácter asséptico que visam assegurar a produção de um olhar distante e não comprometido acerca do tipo de interacções profissionais que os professores estabelecem entre si no âmbito das funções que exercem. É que, nem o individualismo docente pode ser entendido como um fenómeno disfuncional, nem a transição deste estágio para o da colaboração corresponde a uma opção indolor ou sem a assunção de compromissos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos prévios.

Importa, por isso, começar por esclarecer que aquilo que designamos por individualismo docente não é um fenómeno que possa ser definido, nem de forma unívoca, nem de modo descontextualizado. M. Thurler define este tipo de individualismo como *"um modo «paradoxal» de cooperação que*

confere à colaboração um carácter excepcional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projectos colectivos" (Thurler, 2001: 62). Uma opção dominante, do ponto de vista da cultura profissional docente (Thurler, 2001: 62), que o é, quer pelo modo como "oferece aos professores uma esfera quase «privada» que constitui uma protecção bem-vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora" (Thurler, 2001: 63), quer pelo grau de congruência que é possível estabelecer entre a cultura profissional que o individualismo possibilita e o modo de trabalho pedagógico que o «paradigma da instrução» estimula. Independentemente do facto de se saber até que ponto é que um tal paradigma e uma tal cultura continuam a ser possíveis, e em que condições é que são possíveis, importa reconhecer que estamos perante uma opção profissional que, no mínimo, e sabe-se lá a que preço, vai preservando os professores da acção interpelativa e do olhar intruso dos colegas, permitindo-lhes, no máximo, ir resolvendo "inúmeros problemas de ensino-aprendizagem nas suas salas de aula" (Thurler, 2001: 63). Tal como M. Thurler o comprova este "modo de funcionamento não exclui a mudança, antes pelo contrário". (Thurler, 2001: 64), já que se torna possível para muitos docentes, operando sozinhos, introduzirem transformações que de outro modo, inseridos no seio de equipas docentes, não ocorreriam, por razões que se prendem, quer com as dificuldades em estabelecer consensos no que concerne ao diagnóstico e às medidas a adoptar, quer também, com as dificuldades sentidas pelos membros das equipas em exporem as suas dúvidas, os seus medos e os seus erros. Face ao cenário descrito pode compreender-se melhor como se torna necessário promover uma leitura compreensiva do individualismo docente. Uma leitura que permita ampliar o campo de análise relativo ao fenómeno em causa, deslocando-se das explicações que tendem a entender esse individualismo como algo que diz respeito ao domínio das atitudes e das decisões individuais que dizem respeito a cada professor para se assumir, antes, uma perspectiva mais abrangente que tenha em conta, também, os diversos tipos de interacções que os professores estabelecem nos respectivos contextos de trabalho. Trata-se, em suma, de romper com uma perspectiva em que o individualismo é entendido como um défice psicológico (Hargreaves, 1998) para se afirmar, antes, uma perspectiva em que o

individualismo tende a ser abordado como uma resposta no âmbito de uma dada organização do local de trabalho (Hargreaves, 1998). Se, de acordo com uma leitura mais tradicional do individualismo, este é visto como "uma fraqueza pessoal" (Hargreaves, 1998: 191) dos professores, através da perspectiva enunciada posteriormente, o individualismo docente é lido "mais como uma economia racional do esforço" (Hargreaves, 1998: 191) ou como uma das consequências plausíveis da inserção dos professores em contextos de trabalho que, em primeiro lugar, os constroem e pressionam, obrigando-os a promover uma organização cuidada das suas prioridades profissionais (Hargreaves, 1998) - e, em segundo lugar, incentivam esse mesmo individualismo quando promovem o isolamento dos professores, "enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organizada separada das salas de aula" (Hargreaves, 1998: 191). De acordo com esta proposta de leitura, "os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar" (Hargreaves, 1998: 191). É o reconhecimento de que o individualismo docente não pode ser circunscrito a leituras restritivas e lineares que conduz, então, Hargreaves a identificar três tipos de individualismo: "o individualismo constrangido, o estratégico e o electivo" (Hargreaves, 1998: 193), os quais, porque têm a ver com definições, causas, dinâmicas e explicações diversas relativamente ao fenómeno em causa, contribuem para comprovar como este é um fenómeno plural e diverso. Daí que Hargreaves caracterize "o individualismo constrangido" (Hargreaves, 1998: 193), como um tipo de individualismo docente resultante das pressões a que os professores são sujeitos nas escolas, onde se incluem as pressões que dizem respeito "aos estilos de administração não-envolventes, estruturas arquitectónicas escolares de tipo celular, escassez e baixa qualidade dos espaços disponíveis para os adultos trabalharem em conjunto, (...), sobrelotação, (...) e dificuldades em conseguir horários que permitam aos professores trabalhar em conjunto" (Hargreaves, 1998: 193). Por sua vez, o "individualismo estratégico (...) refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualista, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de

trabalho" (Hargreaves, 1998: 193). Contingências que têm a ver com os objectivos difusos do trabalho que os professores desenvolvem (Hargreaves, 1998), bem como com as respostas às "crescentes pressões e expectativas externas" (Hargreaves, 1998: 193) a que estes são sujeitos, uma situação que os conduz a centrar a sua atenção na sala de aula, "perseguido padrões de exigência exageradamente elevados e programas de trabalho infinitos que são, ou estabelecidos por si próprios, ou estipulados para si por outros" (Hargreaves, 1998: 193). O "individualismo electivo" (Hargreaves, 1998: 194) é aquele tipo de individualismo que, na tipologia proposta por Hargreaves, "descreve uma forma preferida de se estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocupacionais" (Hargreaves, 1998: 194). Trata-se, assim, de um tipo de individualismo que tem mais a ver com uma opção explicitamente assumida do que, propriamente, como uma reacção a algo que afecta os professores. Hargreaves, no sentido de explicar tal opção, relaciona-o, em primeiro lugar, com "as recompensas psíquicas do ensino: as alegrias e satisfações retiradas do acto de se cuidar de crianças e de trabalhar com elas" (Hargreaves, 1998: 194). Estas recompensas que são "vitais para a manutenção do sentido de individualidade, de valor e de mérito profissional dos professores" (Hargreaves, 1998: 195), as quais, por isso, podem conduzir os docentes a entender o tempo dedicado ao trabalho com as crianças bem mais proveitoso do que o tempo gasto no trabalho a desenvolver com os colegas. Num segundo momento, Hargreaves avança com outro tipo de explicação capaz de justificar esta forma de individualismo que o autor baptizou como «electivo». Uma explicação que se desenvolve em torno da ideia de que há professores que, pelo facto de se sentirem ameaçados na sua individualidade, recusam a colaboração com os colegas como estratégia de preservação da mesma. Não é o individualismo que estes professores valorizam mas a sua "independência e realização pessoal" (Hargreaves, 1998: 200). Num terceiro e último momento, Hargreaves distingue o isolamento da solidão para afirmar que o «individualismo electivo» dos professores constitui uma resposta que decorre da valorização da segunda face ao primeiro. Isto é, "no ensino se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes" (Hargreaves, 1998: 203). Trata-se, pois, de uma opção que corresponde

"a uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar" (Hargreaves, 1998: 203). Neste sentido, a solidão é como que uma retirada, enquanto o isolamento *"é uma prisão ou um refúgio"* (Hargreaves, 1998: 203).

Face à abordagem proposta por Hargreaves torna-se mais claro entender como o individualismo docente não poderá ser objecto de leituras fundamentalistas. Importa compreendê-lo, por isso, em função de grelhas de análise que reconheçam a sua complexidade, sem que isso signifique que não se deva denunciar os seus limites e limitações, nomeadamente quando impossibilita a produção de respostas face aos desafios profissionais que se colocam aos professores ou de construir leituras mais substanciais e pertinentes acerca dos problemas a enfrentar.

Deste modo, e perante o tipo de reflexão produzida acerca do individualismo docente, pode concluir-se que, de um modo geral, é possível estabelecerem-se articulações diversas entre esse tipo de atitude profissional e a racionalidade técnico-científica ou mesmo entre tal atitude e a racionalidade reflexiva. Tal constatação não impede de se reconhecer que o individualismo profissional dos professores tende a beneficiar mais do primeiro tipo de racionalidade enunciado do que propriamente do segundo, já que a auto-suficiência pedagógica que a racionalidade técnica estimula acaba por legitimar a possibilidade de afirmação das eventuais potencialidades profissionais do individualismo docente. Certamente que a racionalidade que tende a valorizar os docentes como profissionais reflexivos pode contribuir para criar, igualmente, uma sensação de auto-suficiência pedagógica no seio de colectivos de professores que partilhem, entre si, projectos comuns, ainda que seja necessário perguntar para que é que os professores necessitam de se reunir e trabalhar em conjunto quando as respostas se encontram, de algum modo, previamente formuladas? Admite-se que esse trabalho colegial possa ter a ver com a necessidade de apoiar os docentes menos experientes, partilhar dúvidas ou anunciar exemplos que confirmem o anunciado, o que, constituindo uma forma de colaboração, é, reconheça-se, uma forma de colaboração algo limitada, sobretudo quando as respostas importadas dos

estudos e dos pareceres dos especialistas forem incapazes de apoiar os professores a lidarem com as situações quotidianas de trabalho. Em suma, sendo possível conceber a reflexão como o produto de uma acção individual, importa reconhecer que a reflexividade docente, do ponto de vista do seu contributo para a construção do conhecimento profissional, tenda a ser entendida, sobretudo, como obra de colectivos que se constroem como tal, partilhando e interpelando as concepções, as representações, os dispositivos, as práticas docentes que os seus membros protagonizam e divulgam. Isto não significa, contudo, que todas as situações de colaboração entre docentes resultem em momentos de reflexão ou se constituam como momentos em função dos quais se exprima, de forma cabal, a racionalidade de tipo reflexivo, mas tão somente que a reflexividade docente tem melhores condições para se afirmar quando ocorre no seio de colectivos profissionais que, para se afirmarem e consolidarem como tal, necessitam de se construir como espaços de reflexão profissional.

Do ponto de vista da relação entre o individualismo docente e a racionalidade meritocrática ou entre o individualismo docente e a racionalidade democrática parece haver condições para se constatar que, sendo possível, pelo menos face a um determinado número de situações e, em tese, admitir algum tipo de compatibilidade entre a atitude individualista e a racionalidade democrática, não se pode deixar de afirmar a existência de uma relação privilegiada entre aquele tipo de individualismo e a racionalidade meritocrática. Para se concretizar o projecto que este tipo de racionalidade acalenta, para se desenvolverem projectos de intervenção educativa que visam promover a selecção académica, deve reconhecer-se que uma estruturação do trabalho pedagógico organizada em função da intervenção singular de cada professor não só não põe em causa as finalidades de um tal projecto como permite rentabilizar a acção dos professores. Dito de outro modo, só os projectos educacionais sujeitos a uma racionalidade de tipo democrático é que necessitam de uma colaboração activa e suficientemente empenhada dos professores, já que se reconhece que estes se irão defrontar, necessariamente, com desafios inéditos que

exigem um investimento profissional tal que ninguém, sozinho, se encontra em condições de prosseguir de forma suficientemente capaz e perseverante.

Há, como se pode constatar, uma discussão a realizar em torno da natureza da colaboração docente, enquanto resposta alternativa a construir face ao individualismo profissional dos professores, quer para se equacionar até que ponto é que tal colaboração constitui uma resposta ou a resposta que permita aos professores contribuir para a construção de quotidianos profissionalmente mais gratificantes quer para se discutir quais são as condições necessárias para que isso possa acontecer.

São estes pois, entre outros, os eixos de referência da reflexão em torno dos quais se poderá discutir a colegialidade docente, quer como modo distinto de entender as interações que os professores estabelecem entre si quer como problemática que tem a ver com a transformação do trabalho pedagógico a desenvolver nas escolas e, concomitantemente, com alguns dos desafios e dos dilemas que se colocam, hoje, aos professores, no âmbito deste processo de transformação.

Do mesmo modo que a abordagem relativa ao individualismo docente permitiu demonstrar o equívoco das leituras que tendem ou a diabolizar esse individualismo ou a promover leituras que recusam entendê-lo como um fenómeno heterogéneo, a abordagem relativa à importância da colegialidade docente deverá esclarecer até que ponto é que a colaboração profissional entre professores poderá ser divinizada ou se tal colegialidade corresponde sempre a uma genuína cultura de colaboração.

Nas culturas de colaboração, segundo Hargreaves (1998), as relações de trabalho entre os professores tendem a caracterizar-se, de forma genérica, quer pelo facto de não serem relações profissionais impostas de forma burocrática, quer, subsequentemente, pelo facto de corresponderem a um movimento profissional tendencialmente endógeno, quer ainda, pelo facto de sustentarem iniciativas contextualizadas, suficientemente fundamentadas e orientadas para as mudanças e as transformações educativas. Em suma, e

ainda de acordo com Hargreaves, a colaboração entre docentes deverá permitir que os professores beneficiem de apoio moral, de capacidade de reflexão acrescida, de oportunidades de aprendizagem, de aperfeiçoamento contínuo, de eficiência acrescida, de eficácia melhorada, de sobrecarga de trabalho reduzida ou de poder de afirmação política (Hargreaves, 1998). Trata-se, afinal, de propriedades que permitem servir de analisadores em função dos quais se pode avaliar se as situações de colaboração entre docentes são situações suficientemente genuínas ou se não passam, antes, de situações equívocas e / ou falaciosas, como é o caso, por exemplo, das situações que Hargreaves identifica como as situações de "*colegialidade artificial*" (Hargreaves, 1998: 219), ou as situações de "*balcanização do ensino*" (Hargreaves, 1998: 239), enquanto exemplo de uma "*colaboração que divide*" (Hargreaves, 1998: 238).

Corroborando, de algum modo, esta linha de argumentação M. Thurler refere-se aos "*estados intermediários*" (Thurler, 2001: 69) como estados capazes de ser identificados algures entre as situações de individualismo, puro e duro, e as situações que não sendo efectivamente situações de colaboração reivindicam a sua pertença ao campo da colegialidade docente. Como já foi referido neste trabalho, Thurler refere-se a três modalidades aparentes de colaboração: uma "*cooperação que se faz contra o resto do mundo*" (Thurler, 2001:70), fruto de um processo de balcanização profissional que poderá ter lugar dentro das escolas; uma segunda modalidade, designada por "*a solidariedade como cooperação aparente*" (Thurler, 2001:70) e uma terceira, que é identificada como um estado de "*colegiatura forçada*" (Thurler, 2001:70). De uma forma geral, os estados referenciados por Thurler correspondem a "*situações de colegialidade artificial*" (Hargreaves, 1998: 219), isto é, situações de colaboração caracterizadas tanto por imposições de carácter administrativo como por situações de interacção compulsivas como, ainda, pela orientação burocrática dos projectos de trabalho que se desenvolvem (Hargreaves, 1998) que, de algum modo, são situações contraditórias ou até paradoxais face aos princípios e pressupostos que, em princípio, deveriam animar as situações de colaboração entre professores

É perante o quadro descrito que importa compreender que não é a cooperação entre professores, então, que está em causa, enquanto finalidade relacionada com a afirmação da profissionalidade docente no mundo e nas escolas contemporâneas, mas as situações de interacção profissional que em nome da cooperação impedem tal afirmação de profissionalidade. A construção de colectivos docentes solidários é, em si, um facto positivo, na medida em que permite que os professores dependam menos de especialistas externos⁵⁵ e possam, deste modo, aprender uns com os outros, *"partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências"* (Hargreaves, 1998: 209). Uma situação que, segundo Hargreaves, *"conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um maior empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais"* (Hargreaves, 1998: 209). Não é, no entanto, o reconhecimento das potencialidades da colaboração entre docentes que se discute, mas o modo como tal colaboração concorre, ou não, para que os professores possam afirmar a sua autonomia profissional, de forma a responder, mais capazmente, aos desafios e aos dilemas que se lhes colocam quotidianamente em contextos marcados, quer pela imponderabilidade, quer por exigências profissionais contraditórias. Autonomia profissional, redefinição do trabalho docente e colaboração entre professores são, deste modo, os vértices de uma figura que se transforma num triângulo quando se compreende que estes vértices se co-definem entre si. Tal como refere M. Thurler, não faltam *"exemplos para mostrar como a cooperação profissional pode limitar-se à construção de vínculos e de representações fracas, superficiais e convencionais, sem impacto sobre a evolução das práticas"* (Thurler, 2001: 78), situação que a leva a perguntar (Thurler, 2001: 78):

"Quais são então as condições indispensáveis para construir um modo de cooperação eficiente e profissional entre professores, favorável à exploração crítica e, às vezes, intensiva das práticas dos outros? Como orientar a cooperação entre professores mais para uma prática reflexiva conjunta, para escolhas profissionais fundadas no debate, no confronto de ideias contraditórias e na decisão do que para

⁵⁵ Importa compreender que não se pretende diabolizar a intervenção dos especialistas, mas tão somente contribuir para a definição de uma relação de trabalho entre professores e especialistas que não menorize o papel dos primeiros face aos segundos.

um vago consenso? Como fazer para que o tempo de trabalho comum leve a uma melhor compreensão dos fenómenos, das significações e à uma ampliação dos meios de acção, em vez de servir para uma confirmação mútua das práticas? Como superar o «jogo do silêncio» (Schön, 1977) e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a cólera ou o medo que entravam a boa marcha do trabalho de interpretação por reflexão recíproca?

Sejam quais forem as respostas que se encontrem para cada uma das questões propostas, elas passam por se abordar o triângulo atrás referido e compreender que a afirmação da colaboração docente depende do modo como se articula com a autonomia profissional dos professores e com o modo como tal autonomia constitui um instrumento de redefinição do trabalho docente, de forma a que os professores se afirmem mais como agentes culturais do que como peneiras sociais.

Em suma, as respostas àquelas questões obrigam, então, que num primeiro momento se reconheça que o problema inicial a enfrentar tanto diz respeito a discutir a perspectiva que se adopta para abordar a colaboração entre docentes como diz respeito, igualmente, à discussão em torno dos fundamentos que permitem viabilizar esta mesma perspectiva. É manifestando uma consciência inequívoca deste facto que Hargreaves (1998) confronta duas perspectivas sobre a colegialidade docente através das quais reflecte sobre as propriedades das abordagens que tendem a circunscrever esta problemática a uma questão cultural e as propriedades das abordagens que olham para a cooperação entre professores a partir de uma perspectiva micropolítica. Trata-se de uma valiosa reflexão em função da qual, por um lado, se torna possível compreender a amplitude e a grandeza do desafio que se coloca aos professores e, por outro, se visa identificar alguns dos obstáculos e dos desafios que estes deverão enfrentar.

A perspectiva cultural tende a abordar a colaboração entre docentes assumindo que há um conjunto de normas, crenças, hábitos e valores que se partilham de forma mais ou menos consensual entre os professores (Hargreaves, 1998) enquanto a perspectiva micropolítica, pelo contrário, confere "maior relevo às diferenças existentes entre os grupos de uma

organização do que às suas semelhanças" (Hargreaves, 1998: 214). Na perspectiva cultural, segundo Hargreaves a perspectiva ainda dominante (Hargreaves, 1998), "as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos (Hargreaves, 1998: 214) dinamizado, em larga medida, por um tipo de gestão educativa tão benevolente quanto competente (Hargreaves, 1998), enquanto na perspectiva micropolítica "tal colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controlo" (Hargreaves, 1998: 214). Significa isto que a ideia de consenso prevalece na análise das situações de colegialidade docente, tendendo-se a desvalorizar, quer a reflexão acerca dos obstáculos que se colocam face à produção de consensos no seio dos grupos de professores, quer o estudo das circunstâncias em que a colaboração se transforma em cooptação (Hargreaves, 1998) ou em situação de colegialidade artificial.

Dito isto talvez se compreenda melhor que a problemática da colegialidade docente obriga a que se compreenda que a colaboração entre professores implica que se deva pensar as relações de poder, no seio das escolas (Hargreaves, 1998), o que obriga, de imediato, a discutir-se até que ponto é que as vidas profissionais dos professores organizadas em torno dos princípios da hierarquia e do isolamento podem funcionar em função dos princípios da colaboração e da colegialidade?

Talvez que assim se compreenda que não estamos perante uma decisão de carácter voluntarista, mas perante uma etapa de um processo de transformação profunda que está muito longe de se esgotar numa dimensão meramente técnica. A cooperação entre professores corresponde a um tipo de interacção profissional que terá que ser entendida à luz de um determinado tipo de opções ideológicas que afectam tanto as opções epistemológicas dos professores como, igualmente, as suas opções pedagógicas. Isto não significa que não haja um conjunto de decisões técnicas a considerar relacionadas, quer com as vicissitudes do processo de interacção que se estabelece entre colegas, quer com as dificuldades em conceber, implementar, monitorizar e avaliar projectos comuns, quer, ainda,

com as dificuldades em encontrar e utilizar dispositivos diversos de intervenção que se constituam como instrumentos pertinentes capazes, por isso, de potenciar esse trabalho colegial sem o burocratizar mas, igualmente, sem desprezar as suas finalidades e o tempo necessário à sua execução. Assim, é possível afirmar-se que se não se minorizam as questões de natureza técnica como questões pertinentes, no que diz respeito ao processo de operacionalização da colegialidade docente, também é possível afirmar-se que tais questões não poderão ser dissociadas das preocupações que derivam, antes de mais, de opções prévias que são incontornáveis e irrecusáveis para se abordar a problemática em questão.

Clarificada a questão da perspectiva que se adopta para se abordar, tanto a problemática da colaboração docente como a dos seus fundamentos, pode discutir-se, então e, em segundo lugar, a problemática dos dispositivos de mediação que contribuem para que essa colaboração ocorra de forma bem sucedida. É que o medo do julgamento dos colegas ou da exposição aos olhos dos outros, sem se saber até que ponto se respeitou, ou não, os padrões educacionais em uso; o medo de confessar publicamente o que se pensa ser uma intervenção mal sucedida ou o medo em propor respostas que se julga poderem ser úteis aos outros; são dimensões que, igualmente, não podemos desvalorizar quando reflectimos sobre a colaboração docente. É no âmbito deste tipo de quadro comunicacional repleto de obstáculos que impedem ou, pelo menos, inibem a comunicação que a problemática dos dispositivos de mediação adquire uma maior relevância, até porque importa que se compreenda que os procedimentos de colaboração não se circunscrevem, como se viu, a uma *"simples trocas de truques e receitas"* (Thurler, 2001: 82). Dispositivos de mediação que, por isso, se terão que subordinar, como propõe M. Thurler, a uma lógica de resolução de problemas (Thurler, 2001), enquanto lógica que sustenta o que poderá ser designado por racionalidade de projecto. Uma lógica capaz de responder, pelo menos, ao que Nóvoa propõe, e designa, como dilemas relacionados com a redefinição do trabalho docente: (i) o *"dilema da autonomia"* (Nóvoa, 2002: 25), em função do qual se confrontam os professores com a necessidade de *"repensarem o trabalho docente numa lógica de projecto e de*

colegialidade" (Nóvoa, 2002: 23) e (ii) o "dilema do conhecimento" (Nóvoa, 2002: 27), a partir do qual se discute a necessidade e a possibilidade de os professores reconstruírem "o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa" (Nóvoa, 2002: 27). Trata-se de dilemas que obrigam a prestar mais atenção "às formas de organização do trabalho profissional" (Nóvoa, 2002: 25), o que neste caso significa que é crucial que os professores sejam capazes, por um lado, de "promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha" não como um fim em si, mas como um meio que contribua para, de facto, se repensar e transformar o trabalho escolar num trabalho de natureza distinta daquele que a «forma escolar» começou por consagrar.

Face ao exposto, é possível concluir que a problemática da interacção que os docentes estabelecem entre si, enquanto problemática capaz de contribuir para a reflexão acerca da reconfiguração da profissão docente, não exime os professores de enfrentar desafios profissionais. Desafios esses que se distinguem entre si, num primeiro momento, em função do estilo de interacção que os professores adoptam (individualismo versus colegialidade) e, num segundo momento, em função, quer do tipo de individualismo docente que é possível identificar-se (constrangido, estratégico ou electivo), quer do tipo de colegialidade que se assume no trabalho que se desenvolve com os outros (genuína, artificial ou balcanizada). Constitui, por isso, uma prioridade discutir-se e reflectir-se sobre o modo como as relações entre professores afectam a definição do trabalho docente em escolas que existem num tempo mais de incertezas do que de promessas (Canário, 2005): Uma discussão que, em primeiro lugar, obriga a clarificar quais são as finalidades das escolas e as funções dos professores, neste âmbito. Uma discussão que não pode desenvolver-se num registo tecnocrático mas político-pedagógico, na medida em que obriga a assumir opções de carácter ideológico que se assumem como opções matriciais de outras opções a tomar. Neste caso, não se trata de decidir quais são as decisões mais adequadas, mas de tentar identificar e definir quais são as decisões mais congruentes e coerentes com os valores que fundamentam o conjunto de opções que cada docente decidiu assumir. Se este princípio é válido quando

se discute o processo de influência educativa ou o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional; também continua a ser um princípio válido quando se abordam as modalidades através das quais os professores interagem entre si. Como o fui afirmando ao longo deste subcapítulo não é possível estabelecerem-se relações lineares entre os conjuntos de opções que se assumem nos vários domínios acabados de referir, ainda que se possa afirmar que os processos de influência educativa que se caracterizam pela sua natureza inclusiva e que, por isso, se afirmam pela valorização de uma epistemologia socioconstrutivista⁵⁶, tendam a atribuir um protagonismo decisivo aos professores no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional, condição necessária, ainda que insuficiente, para justificar o aprofundamento das situações de colegialidade profissional entre os professores.

Como se pôde constatar ao longo deste capítulo as constelações, em função das quais se pode pensar, hoje, a configuração da profissão docente, são diversas, podendo ser mais ou menos contraditórias ou mais ou menos paradoxais, mas não deixam de ser constelações que terão que ser analisadas à luz das opções que resultam do modo como se concebe a escola enquanto instituição educativa, das leituras que se produzem acerca do modelo de educação escolar e do papel que compete aos professores assumir, neste âmbito. Como é que estes entendem as suas obrigações educativas? Como é que as definem?

Sendo necessário compreender que as respostas a estas questões são respostas que competem aos professores produzir, é possível, contudo, avaliar alguns dos cenários possíveis e relevantes que os professores possam traçar, no que concerne ao tipo de interações que estabelecem com os seus pares e em função das quais seja possível compreender as potencialidades, as

⁵⁶ Define-se por epistemologia socioconstrutivista a abordagem para a qual o saber deverá ser entendido através da sua dimensão inter-textual e construído, assim, pela via de um diálogo polifónico que envolve interlocutores de natureza diversa com qualificações e estatutos distintos, sem os quais, porque aquele diálogo não seria possível, não haveria possibilidades daquele saber ser objecto de construção. Neste sentido, os indivíduos são agentes activos no processo de construção que se encontra na origem do saber que possuem, ainda que para o serem necessitem de interagir com outros, o que implica a partilha de instrumentos culturais diversos, de formas de conhecimento historicamente constituídas e socialmente distribuídas e de processos de interacção e modos de acção social que são assim o produto e a condição de uma tal partilha (Pontecorvo, 2003).

vulnerabilidades e os equívocos com que os docentes, neste âmbito, se debatem.

O primeiro desses cenários pode ser classificado como o **cenário nostálgico**, no âmbito do qual se vincula o processo de afirmação da profissão docente à existência de uma ordem pedagógica pré-determinada em função da qual os professores poderiam funcionar sem se envolverem em processos de colaboração mais exigentes. É um cenário nostálgico porque, a existir, só poderá ter acontecido no passado quando as escolas se definiam, explicitamente, como espaços interessados em promover a estratificação académica partindo de intervenções normativas, quer do ponto de vista da gestão curricular, quer do ponto de vista dos materiais didácticos utilizados quer do ponto de vista das relações pessoais, sociais e epistemológicas, quer, finalmente, do ponto de vista das propriedades do modelo de avaliação dominante, marcado pela homogeneidade, pela unidimensionalidade e pela rotinização burocrática. Num cenário como este, o individualismo profissional dos professores, entendido como uma das propriedades que permanece “no âmago da identidade profissional” (Thurler, 2001: 59) dos professores, corresponde, então, a uma Escola que, de algum modo, deixou de ter condições para existir por respeitar os parâmetros que tipificam melhor a dinâmica de um clube privado do que propriamente o funcionamento de uma instituição pública. Ou seja, o individualismo docente justificar-se-ia se o papel dos professores pudesse continuar a ser circunscrito ao de um instrutor que se limita a divulgar informação e a distinguir os alunos capazes dos alunos incapazes de a reproduzir o mais fielmente possível. Sendo este o cenário em torno do qual se exprime de forma cabal o paradigma da instrução, importa reconhecer que este é um cenário que hoje deixou de fazer sentido, quer por causa do conjunto de expectativas que, hoje, se fazem sentir sobre as escolas, quer pela incongruência desse cenário face às exigências e características do ambiente político, social e cultural do mundo em que vivemos. Por isso, é que reivindicar a afirmação do individualismo dos professores como operação essencial do projecto de redefinição do trabalho docente só pode ser interpretado como um propósito contraproducente, quer porque o mundo mudou, quer porque, por isso, se redefiniu o papel da Escola nas sociedades

contemporâneas, quer porque, neste sentido, a profissionalidade docente terá que ser definida em função de parâmetros políticos, culturais e pedagógicos distintos, condizentes com a vida em sociedades democráticas que se afirmam, também, como sociedades do conhecimento. Essas sociedades onde o conflito, a diferença e a imponderabilidade se constituem como propriedades estruturantes, pólos até, do processo de dinamização dos seus quotidianos. É neste sentido que o individualismo limita a capacidade de intervenção dos professores, no momento em que, podendo ser entendido como um mecanismo de defesa, acaba por impedir o seu desenvolvimento profissional (Thurler, 2001).

O segundo cenário, relacionado com o tipo de articulações que os professores estabelecem com os seus pares, pode ser definido como o **cenário burocrático**, em que a colegialidade, apesar de se afirmar como uma modalidade privilegiada de interacção, por ser imposta, é uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001). Se, face ao cenário anterior, esta perspectiva tem a vantagem de reconhecer as transformações a que as sociedades e as escolas foram sujeitas, transformações estas que obrigam os professores a repensar o sentido da sua profissão e a qualidade das acções educativas que protagonizam, não deixa de encarnar, mesmo assim, uma abordagem cuja maior vulnerabilidade tem a ver com o paradoxo de impor algo que, por ser imposto, contraria os fundamentos da opção que acaba por justificar essa mesma imposição. Centrando-se num conjunto de equívocos, dos quais o maior não deixa de ser o facto de se ser incapaz de compreender que a colegialidade docente não é um fim em si mesmo, mas um instrumento necessário para se poder responder, hoje, aos desafios e exigências da profissão docente, o cenário burocrático acaba, na prática, por impedir que os professores beneficiem dos frutos dessa mesma colegialidade. Assume-se assim, e afinal, uma perspectiva tecnocrática das culturas de colaboração, desvalorizando-se o facto de a afirmação e o desenvolvimento destas culturas corresponderem, também, a uma opção congruente com os valores que enformam a vida nas situações democráticas, em função da qual se afirma a importância da solidariedade profissional que potencia a partilha de problemas e de projectos comuns, sustentáculo das acções cooperadas,

como antídoto a activar face a situações cuja complexidade educativa, pedagógica e didáctica se reconhece. Não deixando de se admitir que as situações de colaboração imposta podem ser estímulos, numa fase de transição, para instaurar uma cooperação livremente assumida, é-se obrigado a admitir, igualmente, que os riscos desta opção não compensam, muitas vezes, a decisão das administrações escolares que optam por esta estratégia. Até porque não é possível iludir a questão do tempo na construção de colectivos docentes avisados e solidários. Como adverte M. Thurler, *"uma solução rápida, administrativamente visível e fácil de passar para o papel permitirá, sem dúvida, demonstrar ao público ou aos responsáveis do sistema que a direcção da escola tenta favorecer o trabalho de equipa e, mais geralmente, a cooperação entre os professores"* (Thurler, 2001: 75).

Quais são as implicações desta decisão?

Em primeiro lugar, contribuem para o processo de desqualificação simbólica da profissão docente, entendendo os professores como actores que se limitam a reproduzir o papel que outros lhe impõem, sem ter em conta o seu papel como intervenientes directos, no âmbito da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, impedem a aprendizagem da cooperação, bem como as vivências e os eventuais benefícios que esta proporciona, importando reconhecer que a imposição administrativa da colegialidade docente pode, até, *"enfraquecer as relações existentes, acrescentando-lhes um peso administrativo mal vivido"* (Thurler, 2001: 75). Não é de estranhar, por isso, que a colegialidade forçada possa estar na origem, quer da *"proliferação de encontros não desejados"* (Thurler, 2001: 75) que sobrecarregam inutilmente o trabalho e a vida dos professores nas escolas, quer da assunção de posições defensivas, as quais passam quer por centrar a atenção dos professores, apenas, em problemas circunscritos e imediatos, quer por evitar aprofundar as divergências, as situações conflituosas e as discussões perturbadoras para se preservar, antes, a paz possível no domínio da interacção que se estabelece com os colegas.

A vulnerabilidade desta solução tem a ver, então, com a menorização dos professores como actores educativos de primeira grandeza, situação que os conduz a uma situação de mal-estar e de perturbação profissional que, em vez de os estimular a agir, acaba por conduzir, antes, ao desinvestimento profissional. Para além disso, a actividade que se realiza a partir dos esquemas de trabalho que a colegialidade imposta favorece tende a ser uma actividade que visa assegurar a renovação dessa ordem perdida, preservando, de qualquer discussão, a organização do modelo de intervenção educativa e a articulação entre este e o tipo de actividade profissional dos professores. Razão esta que, afinal, contribui para que possamos compreender melhor a possível articulação entre este tipo de colaboração e a racionalidade meritocrática, no seio da qual, lembre-se, a reflexividade docente subordina-se aos saberes dos especialistas⁵⁷.

O terceiro cenário que pode ser identificado como o **cenário militante** é aquele que é animado pelo voluntarismo profissional de alguns professores⁵⁸, o qual se encontra na origem de um fenómeno de interacção profissional que M. Thurler designa por "*balcanização: uma cooperação contra o resto do mundo*" (Thurler, 2001: 70). Trata-se de um tipo de colegialidade docente restrita que se constrói quando os professores se associam mais estreitamente com aqueles colegas com os quais mantêm afinidades pedagógicas diversas. Nada havendo a opor, em princípio, a este tipo de colegialidade, há que referir, apenas, que esta também pode impedir uma colaboração de carácter mais amplo, no momento em que o voluntarismo atrás referido pode contribuir para uma certa insularização dos grupos de docentes pedagogicamente mais

⁵⁷ Importa referir que não pretendo diabolizar os saberes dos especialistas, de forma a valorizar os saberes profissionais dos docentes. Estes saberes constroem-se na relação que os professores estabelecem com as suas práticas a partir da reflexão que desenvolvem a partir das mesmas. É, neste âmbito, que os saberes dos especialistas poderão ser de uma utilidade e necessidade indiscutíveis, no momento em que apoiem os professores nesse processo de reflexão, não para a subjugar, mas para a interpelar e ser, igualmente, interpelado por ela.

⁵⁸ J.A. Correia e M. Matos referem-se aos professores que poderão ser inseridos nesta categoria como os representantes do "*voluntarismo inspirado*" (Correia & Matos, 2001:198). Isto é, o espaço daqueles que procuram "*escapar à realidade institucional fazendo da sua marginalidade uma vantagem acrescida*" (Correia & Matos, 2001:198). É que, o "*seu modo de existência não passa, por isso, pela escola enquanto instituição. Ele subsiste num espaço parainstitucional, na margem da instituição, num espaço idealizado de cumplicidades*" (Correia & Matos, 2001:198). Trata-se, afinal, de "*um espaço frágil de resistência, que se mantém apenas à custa da energia daqueles que o habitam*" (Correia & Matos, 2001: 198), "*contando apenas com a iniciativa individual e com a inspiração das vontades individuais*" (Correia & Matos, 2001:198).

vanguardistas face aos restantes grupos de professores. Ou seja, para além do grupo mais vasto de professores não beneficiar da experiência acumulada pelos grupos de professores militantes, poderá, ainda, desenvolver formas de resistência resultantes de um processo de competição entre professores que, assim, concorre para a balcanização do corpo docente. Não é obrigatório que este processo de dissociação entre profissionais possa ocorrer, desde que se tenha em conta a importância de estabelecer consensos em torno de projectos comuns que permitam que a articulação, entre os objectivos desejáveis e os objectivos possíveis, não ponha em causa os primeiros, possibilitando que os segundos possam constituir-se como uma espécie de estágio intermédio, um estágio prévio no processo de desenvolvimento de esquemas mais arrojados de colaboração. Se os grupos de docentes mais vanguardistas, sacrificarem o processo de desenvolvimento profissional dos restantes professores aos ditames do seu voluntarismo pedagógico, ocorrerá, certamente, uma ruptura que terá efeitos equivalentes aos da imposição da colaboração por via administrativa. Não tenho ilusões acerca da necessidade de intervenções exteriores mais decididas a partir das quais seja possível estimularem-se processos de colaboração, ainda que saiba, também, que, se os professores não forem chamados a participar nesses processos, se não tiverem oportunidade de vivenciarem situações e de aprenderem com essa participação, a colaboração entre docentes e a construção de colectivos profissionais de professores será posta em causa. Neste caso, os grupos de professores pedagogicamente vanguardistas funcionam para o restante grupo de docentes como os saberes dos especialistas funcionam, enquanto força subjugadora, para a reflexão dos professores.

O último cenário, no que diz respeito à interacção entre professores, é aquele que poderá ser designado por **cenário cooperativo**, o qual assenta num conjunto de pressupostos, do qual gostaria de salientar, num primeiro momento, aquele em que se afirma que ninguém trabalha em conjunto, somente porque a colaboração entre professores é uma finalidade entendida previamente como desejável. Se é certo que *"toda a cooperação profissional durável se fundamenta num certo número de atitudes que devem ter sido construídas a montante: um certo hábito da ajuda e do apoio mútuo; um*

capital de confiança e de franqueza mútuas; a participação de cada um nas decisões colectivas; um clima caloroso, humor, camaradagem e o hábito de expressar o seu reconhecimento" (Thurler, 2001: 75), também é certo que a adesão a estes valores e o desenvolvimento das competências que os mesmos pressupõem não poderão ser compreendidos em função, apenas, de uma adesão meramente racional aos mesmos ou da aceitação, somente, da sua maior eficácia pedagógica. A questão da colaboração decorre, por um lado, da aceitação da complexidade dos problemas; decorre, também, da aceitação de que não havendo uma única resposta plausível e possível, torna-se necessário estimular o confronto entre perspectivas distintas que conduzam a uma visão mais ampla e plural, quer dos problemas e das suas causas, quer dos recursos e das estratégias disponíveis e a disponibilizar. Trata-se, em última análise, de aceitar um princípio estruturante subjacente a uma abordagem, epistemologicamente construtivista relativa à realidade que nos envolve, entendida como categoria ontológica que existe no momento em que lhe atribuímos um significado e lhe conferimos um sentido. Uma abordagem que é, afinal, congruente como uma visão democrática do mundo e das relações entre os seres humanos com e no seio deste mundo.

Como é que se partilha uma tal abordagem e uma tal visão? É possível aceder às mesmas por via de estratégias compulsivas ou aceitando a excelência das palavras de pregadores iluminados?

O desafio, que é colocado a todos os que partilham dos pressupostos sobre os quais assenta o cenário cooperativo, passa por compreender, em primeiro lugar, as implicações da colaboração docente, de forma articulada, nas suas diversas dimensões: as dimensões política, cultural, pedagógica e didáctica. Por isso é que tal desafio implica que se compreenda a colaboração docente, como um factor que não poderá ser dissociado de uma outra forma de conceber as finalidades da escola e a natureza das actividades educativas que aí têm lugar, bem como o tipo de relações que se desenvolve entre os alunos, os professores e o saber escolar, o qual pressupõe uma relação de interlocução qualificada que se constrói, já que não pré-existe à intervenção das entidades em presença.

Tal desafio passa, também, e em segundo lugar, por compreender que este não é um desafio que compita a cada professor assumir individualmente. É um desafio que deverá ser abordado, essencialmente, como um desafio de natureza institucional, isto é, como um desafio que obriga a repensar a *"reconstrução das relações de poder nas escolas"* (Hargreaves, 1998: 277), enquanto condição capaz de potenciar as situações de colaboração docente. Não se pretende afirmar que os professores não tenham uma quota parte de responsabilidades a assumir neste âmbito, mas constatar somente, que, por um lado, a hiper-responsabilização dos professores os conduz a entender as dificuldades de cooperação em função de uma abordagem restrita dessa problemática, em torno, apenas, do binómio da competência / incompetência docente; o que, por outro lado, nos conduz, também, a não problematizar a articulação entre os discursos de exaltação da colaboração e o modo como a estrutura da organização do espaço, do tempo e das actividades dos contextos escolares impedem ou, pelo menos, obstaculizam tal colaboração.

O desafio a que me tenho vindo a referir implica, em terceiro lugar, que se encontre uma estratégia congruente em função da qual se possam implementar esquemas de colaboração, entre docentes, capazes de permitir que os professores encontrem no seio do grupo de pares as condições para se afirmarem como profissionais e encontrarem novos sentidos para a actividade que protagonizam. Por isso, e embora possa compreender a advertência de Hargreaves, relativamente aos riscos que se correm quando se favorece a emergência de situações de colaboração limitada ou restrita (Hargreaves, 1998), devo contrapor que a colaboração é um percurso a realizar, em função do qual aqueles que nele participam podem decidir prosseguir ou deixar de prosseguir a aventurar-se nos meandros do mesmo. Hargreaves, neste âmbito, chama a atenção para o facto de *"a colegialidade poder ser reduzida à congenialidade"* (Hargreaves, 1998: 219). Ou seja, a colaboração entre docentes pode não contribuir *"para desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos"* (Hargreaves, 1998: 219), no momento em que os docentes se podem centrar, apenas, em *"actividades muito seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias ou na planificação conjunta de*

unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem" (Hargreaves, 1998: 219). Sendo esta, certamente uma situação de risco, o risco de as culturas de colaboração poderem *"degenerar em culturas confortáveis e complacentes"* (Hargreaves, 1998: 219), importa notar, contudo, que a colaboração corresponde a um estágio de maturação política e pedagógica que se constrói partilhando recursos, materiais e ideias. Embora admita que tal partilha possa ter consequências diversas, do ponto de vista da qualidade da colaboração entre professores, em função do modo como a mesma é realizada, defendo que o conforto e a complacência a que se refere Hargreaves têm menos a ver com o conteúdo da colaboração do que com os processos da mesma. Creio mesmo que um dos principais obstáculos, que se coloca à implementação de culturas de colaboração entre professores, diz respeito ao facto de se promover a reflexividade profissional dos professores a partir de temáticas dissociadas das suas práticas e dos seus quotidianos profissionais. Não são estas práticas nem estes quotidianos que impedem a reflexão que possa sustentar a colaboração entre profissionais, mas o modo como as mesmas se desenvolvem.

Em conclusão, pode constatar-se que a problemática da interacção entre professores não poderá ser dissociada da problemática do exercício da influência educativa nem da problemática da reflexividade docente como instrumento de construção do conhecimento profissional. Do mesmo modo, trata-se de uma problemática que, a exemplo das restantes que acabei de mencionar, não poderá ser abordada como uma questão de carácter técnico, já que obriga a problematizar quer os diferentes tipos de relações de poder que se estabelecem no seio das escolas quer o fundamento das mesmas. É, finalmente, uma problemática que não liberta os professores de enfrentar desafios e dilemas profissionais, desafios e dilemas estes que podendo estimular a ocorrência de situações de mal-estar profissional terão que ser pensados não a partir do sofrimento e da perturbação que causam mas do significado dos mesmos, nomeadamente, quanto às possibilidades que se abrem de os professores poderem encontrar um sentido ou outros sentidos para o trabalho que realizam.

A definição da função docente e as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si

É António Nóvoa, ao enunciar o que por si é definido como "*dilema da comunidade*" (Nóvoa, 2002:23), um dos três dilemas a que se refere para configurar os desafios que se colocam aos professores no sentido destes contribuírem para a redefinição da educação como espaço público, que confronta estes mesmos professores com a necessidade de redefinirem "*o sentido social do trabalho docente*" (Nóvoa, 2002:23). Um desafio que, de algum modo, corporiza a última das dimensões que elegi para discutir e reflectir sobre a reconfiguração da função docente no mundo e nas escolas contemporâneas.

A afirmação da profissão docente não poderá ser dissociada da afirmação da Escola como contexto educativo, política, social e culturalmente relevante. Um contexto educativo construído sob a égide do projecto civilizacional da Modernidade, enquanto instrumento através do qual se afirma uma outra concepção de controlo social que se constrói, também, a partir dessa mesma Escola. Não é de estranhar, por isso, que um tal contexto educativo se tenha afirmado em função do exercício magistercêntrico dos professores, da unicidade dos métodos de intervenção educativa e da sua insularidade face às comunidades onde se insere (Palacios, 1988). Sendo necessário reconhecer que esta é uma consequência resultante de uma dado conjunto de opções, políticas, sociais, culturais e educativas, que deverá ser compreendida em função das exigências do tempo histórico, em função do qual se justifica a emergência do modelo de educação escolar, importa, agora, reconhecer que tal opção, porque deixou de fazer sentido, obriga, entre outras coisas, a redefinir os parâmetros que justificam a existência da Escola, assim como as finalidades da mesma. É no âmbito deste processo que poderemos compreender quer a recusa do papel do professor como o centro em torno do qual gravita todo o conjunto de actividades que se realiza na sala de aula quer a recusa da adopção de um método único, universal e gerido de forma estandarizada e burocrática quer, finalmente, a recusa em estabelecerem-se relações profícuas com as comunidades envolventes,

enquanto condição necessária à afirmação das escolas no mundo contemporâneo. No seu conjunto, encontramos-nos perante transformações suficientemente diversas que conduzem, entre outras coisas, a repensar a função docente e a repensar a função docente, também, a partir de uma outra concepção de Escola. Uma concepção que a entende *"como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais"* (Nóvoa, 2002: 23). Uma concepção de Escola que, por isso, conduz os professores a exporem-se mais, situação que contribuindo para torná-los *"mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público"* (Nóvoa, 2002: 23), poderá contribuir, igualmente, para que esses mesmos professores se afirmem socialmente e possam adquirir um maior prestígio social. Não sendo este um processo automático ou assegurado de forma prévia à acção dos professores, é, todavia, um processo que obriga a repensar o trabalho docente *"no quadro de novas relações sociais"* (Nóvoa, 2002: 24) que os professores estabelecem com actores exteriores, ainda que vinculados, à instituição escolar.

Embora as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si nos remetam para a reconfiguração das articulações que a Escola estabelece com o meio envolvente, importa reconhecer que esta é uma problemática que se define em toda a sua plenitude no âmbito da Escola Pública. É que nas escolas privadas tais relações são marcadas pelos termos de um contrato entre os docentes e os outros actores que com eles coabitam, directa ou indirectamente, no espaço escolar, os quais se encontram de tal maneira prefigurados que conduzem ao desenvolvimento de relações de algum modo claramente balizadas quer quanto aos seus pressupostos quer quanto às expectativas e às atribuições profissionais dos docentes. No caso das escolas públicas, as situações relacionais do tipo daquelas que são, neste momento, objecto de análise, assumem um carácter mais imprevisível e contingente. O que se explica, afinal, devido à natureza da Escola Pública, às finalidades que a mesma deve

perseguir no âmbito de sociedades que se denominam como sociedades democráticas e à heterogeneidade do público-alvo que acolhe⁵⁹.

Partindo-se do princípio que as escolas públicas que se inscrevem em quadros políticos de natureza democrática são escolas que deverão permitir a todos os que a frequentam apropriar-se, a seu modo, do tipo de património cultural que aí poderá ser disponibilizado e do qual cada um pode e deve beneficiar, enquanto condição capaz de sustentar e potenciar o seu processo de desenvolvimento pessoal e social como membro de uma comunidade de iguais, defende-se, então, que há quatro eixos a ter em consideração quando se discute a possibilidade de as escolas públicas se assumirem como espaços política e socialmente mais inclusivos e culturalmente pertinentes: "o eixo da diferenciação e o eixo da autonomia" (Cosme & Trindade, 2005^a: 29), bem como "o eixo da participação e o eixo da cooperação" (Cosme & Trindade, 2005^a: 29). São eixos que se co-definem entre si e que, ao condicionarem a reflexão acerca do modo como o espaço da discussão política, o espaço da discussão administrativo-pedagógica, o espaço da discussão curricular, o espaço da discussão pedagógica ou, até, o espaço da discussão didáctica se configuram para que a Escola Pública se consolide como uma instituição democrática e inclusiva, contribuindo, por isso mesmo, para se abordar a problemática das relações que os professores estabelecem, a partir das escolas, com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si. Neste sentido, pode afirmar-se que é através dos eixos da diferenciação e da autonomia que se visa evidenciar, por um lado, a importância do reconhecimento da singularidade dos espaços escolares públicos e das comunidades educativas que os envolvem, a importância dos alunos e dos professores que os frequentam ou a de outros actores educativos igualmente relevantes que aí participam e, por outro, se visa reflectir sobre os riscos da assunção de uma tal perspectiva. É, contudo, através dos eixos da participação e da cooperação que se discute o modo como aquelas escolas, as respectivas comunidades educativas e o Estado se articulam entre si e de que modo se relacionam, condição para, concomitantemente, se poder

⁵⁹ A valorização da Escola Pública como objecto de análise neste sub-capítulo explica-se tanto em função das razões acabadas de enunciar como em função do facto de, em Portugal, a maioria significativa dos professores se encontrarem vinculados a essa mesma escola. Ou seja, é também em função deste facto que se justifica, em larga medida, a escrita deste sub-capítulo.

abordar a própria qualidade da participação e da colaboração dos alunos, dos professores e dos actores educativos que tenham algum tipo de compromissos e de responsabilidades a assumir no âmbito das escolas públicas (Cosme & Trindade, 2005^b).

É, partindo destas preocupações, então, que importa perguntar "quais são as condições a respeitar para se promover a participação dos personagens em causa ao nível da administração dessas escolas e da gestão curricular e pedagógica dos projectos de intervenção educativa que aí possam ter lugar? Quais são as especificidades e os espaços de eleição dessa participação, tendo em conta o estatuto e os papéis dos actores anteriormente referidos? Que tipos de colaboração é possível esperar entre esses actores, tendo em conta a especificidade das participações de cada um deles?" (Cosme & Trindade, 2005^b: 29).

Analisando as questões acabadas de enunciar compreende-se melhor que há uma discussão por fazer, aquela que diz respeito ao facto de se saber como é que a participação do Estado, dos alunos, dos professores e de outros actores igualmente significativos no âmbito das cenas educativas que as escolas configuram pode constituir "uma afirmação da vitalidade democrática ou, pelo contrário, corresponde, antes, a um aproveitamento do espaço de manobra que os mais diversos grupos de pressão em presença vão gerindo a seu favor e de acordo com os seus próprios interesses? Como é que sem pôr em causa a participação de quem quer que seja, se regula a participação dos diferentes actores, de forma a impedir ou, pelo menos, a obstaculizar os jogos de interesses que possam desvirtuar o projecto que, independentemente das tensões e dos conflitos que possam vir a ocorrer, se pretende construir como um projecto comum? Como é que as diversas possibilidades de colaboração constituem oportunidades para se construírem sinergias várias e consequentes ou, pelo contrário, podem dar origem a situações de subordinação ou de instrumentalização, justificadas como situações de colaboração que, de facto, não o são?" (Cosme & Trindade, 2005^b: 29).

Estão presentes, no conjunto de questões enunciadas, as preocupações básicas em função das quais se baliza o campo da discussão relativo ao modo como as interações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si contribui para reconfigurar a profissão docente. Estas interações que deverão ser abordadas à luz dos modelos de governação em educação que se privilegiam, tanto podem ser abordadas em função do primado de uma administração burocrática e centralizadora, qualquer que seja a forma que esta centralização possa assumir⁶⁰, como poderão ser abordadas em função de um tipo de lógica distinta, aquela que ao centralismo estatal opõe um modelo de governação que equipara as escolas a um *"mercado descentralizado, concorrencial, autónomo"* (Barroso, 2004: 17). Sendo, hoje, em torno destes dois tipos de alternativas, e das constelações que as mesmas inspiram, que a discussão se tem vindo a travar, importa compreender que há outras hipóteses a considerar no âmbito de governação das escolas públicas. Hipóteses estas que, por sua vez, implicam um olhar inédito acerca do tipo de interações que os professores estabelecem com outros actores relacionados com os cenários educativos que, a seu modo, todos percorrem. Essa terceira hipótese, para além das duas que já formulei, é aquela que se concretiza através da via do *"reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública"* (Barroso, 2004:19), uma via que recusa, quer a *"fatal burocracia do sector público"* (Barroso, 2004:17), quer a excelência do *"mito da gestão empresarial"* (Barroso, 2004: 17), para afirmar, antes, o restabelecimento de *"um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens"* (Barroso, 2004:19). É este terceiro modelo de governação das escolas com que Almerindo Janela Afonso nos confronta quando pergunta se, hoje, no contexto de uma redefinição ampla do papel do Estado e do mercado, público e privado, haverá algo a esperar

⁶⁰ Às modalidades tradicionais de centralização da administração educativa, L. Lima, opõe, baseado no movimento de reforma da administração do sistema educativo português, uma outra fórmula que o autor designa por *"recentralização de poderes por controlo remoto"* (Lima, 2002:70), uma modalidade de governo que constitui a expressão da *"agenda modernizadora e tecnocrática"* (Lima, 2002:65) e que se afirma *"através da criação de uma espécie de «capitanias» regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos"* (Lima, 2002:70).

do papel do terceiro sector⁶¹ (Santos, 1999), em termos do " *impacto (ou tradução específica) deste facto no que diz respeito às políticas educativas, enquanto parte fundamental das políticas públicas?*" (Afonso, 2002: 85).

Face a cada um dos três modelos de governação enunciados configuram-se outros tantos protótipos de interacção entre os professores e outros actores e instâncias educativos exteriores aos primeiros, enquanto grupo profissional.

No caso da primeira via que referi, a via estatal e burocrática, os professores desenvolvem relações muito circunscritas e formalizadas com outros parceiros educativos; nomeadamente, os encarregados de educação das crianças e dos jovens. Pode afirmar-se que, de acordo a grelha proposta por J. Ávila de Lima referente aos "*patamares de envolvimento dos pais na vida da escola*" (Ávila de Lima, 2002:147), no caso do modelo de governo em apreciação aquele tipo de interacções caracteriza-se, hoje, tanto em função de uma difusão algo burocratizada de informações que os professores protagonizam e os encarregados de educação recebem (Ávila de Lima, 2002), como, ainda, através do reconhecimento dos pais "*como parceiros menores da administração da instituição escolar*" (Ávila de Lima, 2002: 147) que a legislação prevê e que, num número significativo de casos, é objecto de um tipo de aplicação o mais minimalista possível. Ainda que se possa admitir que, no modelo de governação em causa, alguns professores, animados por um espírito de militantismo pedagógico apreciável, possam, em determinadas circunstâncias, estabelecer por sua conta e risco relações mais profícuas com actores exteriores ao seu grupo profissional, importa que se compreenda este gesto como um gesto periférico e personalizado que se desenvolve à margem de qualquer iniciativa institucional.

⁶¹ Segundo Boaventura S. Santos, «terceiro sector» é uma "*designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais. Entre tais organizações podem mencionar-se cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não-governamentais, organizações quasi-não-governamentais, organizações de voluntariado, organizações voluntárias ou de base, etc.*" (Santos, 1999 in Afonso, 2002: 86 – 87).

No caso da segunda via de governação enunciada, a via da empresarialização da educação escolar, os professores são entendidos como fornecedores de serviços e os alunos mais as respectivas famílias assumem o estatuto de clientes. Trata-se de um projecto que L. Lima e V. Sá designam por *"projecto de controlo político-gerencialista"* (Lima & Sá, 2002:79), no âmbito do qual a participação parental no governo das escolas visa legitimar um novo tipo de controlo social relativamente à administração das escolas, distinto do controlo que a Administração Central exercia, que possibilite assegurar a preservação dos interesses dos alunos provenientes de famílias da denominada classe média, *"como se tais interesses devessem passar a ser considerados não só como legítimos mas também dominantes, ignorando outros actores e interesses (de professores, alunos, outros sectores comunitários e até outros pais) e sobretudo adoptando uma visão altamente consensualista e homogénea"* (Lima & Sá, 2002:82) desses mesmos interesses e das orientações administrativo-pedagógicas que favorecem a sua adopção como interesses aparentemente universais. Na sua versão mais fundamentalista, o projecto gerencialista visa assegurar a libertação da Escola face à tutela do Estado, de forma a poder ser *"gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isto permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na «satisfação do consumidor, cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos (que os mais radicais defendem dever ser feito às famílias pelo sistema de vouchers [cheques-ensino], e não directamente às escolas)"* (Barroso, 1999:14). É, de acordo com este projecto, que *"os pais adquirem o estatuto de clientes primeiros, principais consumidores da educação escolar"* (Lima & Sá, 2002: 82), condição para que o Estado neles delegue as funções de entidade reguladora do sistema educativo que até aqui lhes estavam outorgadas. Trata-se, como se verifica, da implementação de uma nova ordem educativa que *"no limite destruiria a escola pública, transformaria radicalmente o papel do Estado na Educação, subordinando os projectos educativos, os saberes profissionais, os direitos dos trabalhadores docentes, a livre expressão dos educandos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, em função de uma representação pretensamente maioritária, homogénea e baseada na superior legitimidade dos interesses dos*

alunos, *totalitariamente e exclusivamente expressos através dos seus progenitores e dos serviços educativos que eles passariam unanimemente a reclamar*" (Lima & Sá, 2002:82):

Enquanto que no modelo de governação estatizado, as interacções, no âmbito do sistema educativo ocorriam em função de um tipo de regulação, designada por J. Barroso como *"regulação burocrática"* (Barroso, 1999:22), em função da qual se construiu uma aliança privilegiada entre Estado e professores (Barroso, 1999) que se afirmou *"à custa da redução da influência dos alunos e das suas famílias, nomeadamente, na sua participação na tomada de decisão (quer nas políticas nacionais quer no governo das escolas)"*, no modelo de governação que tende a ser difundido a partir da lógica de mercado, esta regulação desenvolve-se em função de outros parâmetros, valorizando-se, neste caso, a *"Aliança Estado e pais dos alunos"* (Barroso, 1999: 23), o que permite que os projectos de educação escolar possam *"coincidir com a expressão dos interesses particulares das famílias e dos pais, segundo regras de mercado, direitos e necessidades de consumidores"* (Lima & Sá, 2002:83). Neste caso, é a influência e autonomia profissional dos professores que é posta em causa, funcionarizando-se, assim, a profissão docente, já que o *"Estado preserva o controlo sobre os fins e os resultados (através da definição das «regras do jogo» e reforço dos sistemas de avaliação) e entrega às famílias dos alunos e comunidade local, o controlo sobre os meios e modos de organização"* (Barroso, 1999:26).

A terceira via, a que me referi no domínio da reflexão sobre os modelos de governação das escolas que se caracteriza pelo *"reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública"* (Barroso, 2004:19), obriga, por sua vez, a repensar a dinâmica das alianças estratégicas entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e outros actores sociais relevantes, o que deve conduzir o primeiro a reconhecer que, hoje, não tendo possibilidades, nem tão pouco legitimidade para se substituir às escolas no domínio das tomadas de decisão que as possam afectar directamente, não pode, apesar de tudo, delegar noutras instâncias e noutros actores o papel de instrumento de regulação em função do qual pode assegurar a *"defesa do direito da igualdade de todos os"*

cidadãos à educação e da equidade do serviço público" (Barroso, 1999:27). Se este é o desafio que compete ao Estado assumir, o desafio que, por sua vez, os encarregados de educação deverão enfrentar coloca-se sob a forma de uma decisão a assumir, em função da qual os pais terão que mostrar se estão disponíveis para participar activamente num projecto educacional comprometido com a autonomia das escolas dos seus filhos, contribuindo para que estas se construam como espaços política, social e culturalmente mais democráticos e pertinentes, o que pode significar que, alguns, terão que prescindir de se entrincheirar em torno dos seus interesses particulares em função dos quais contribuem, de forma explícita ou implícita, para a afirmação de uma Escola em que a hierarquização das vias académicas disponíveis corresponde e acaba por confirmar um processo de hierarquização social fatalista e que, outros, terão de deixar de assumir uma posição face à Escola que pode ser caracterizada como uma posição de consumismo passivo e acrítico. O desafio que se coloca aos professores é de natureza diferente, obriga-os *"a correr os riscos da sua abertura à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, a uma prestação de contas mais democrática, podendo, por essa via, construir agendas, projectos e formas de intervenção mais democráticos, mais fortes em termos reivindicativos, capazes de reforçarem a autonomia das escolas (também curricular, didáctica, avaliativa, etc.) e a própria profissionalidade docente"* (Lima & Sá, 2002:87).

Em suma, pode afirmar-se que os três projectos enunciados, em função dos quais se configura a administração do sistema educativo e das escolas, interferem de forma distinta sobre o tipo de relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão exteriores a si, enquanto dimensão a considerar na abordagem relativa à reconfiguração da função docente. Contudo, e do ponto de vista das suas implicações, importa referir que tanto o cenário construído em função de uma regulação de tipo burocrático e estatal como o cenário construído em função de uma regulação sujeita a uma lógica de mercado circunscrevem o papel dos professores, neste âmbito, a uma posição de subalternidade como pólo de comunicação e de animação da comunicação. No primeiro caso, porque essas interacções tanto desprezam os interlocutores situados no pólo da

comunidade envolvente à Escola como se caracterizam pelo seu elevado nível de formalização, enquanto no segundo caso são os professores que se constituem como os interlocutores que são objecto de instrumentalização. Se é certo que este papel que se atribui aos professores, nas redes de comunicações enunciadas, os desqualifica enquanto profissionais, também é certo que os preserva de um tipo de envolvimento relacional mais exigente e conflituante.

É, assim, no terceiro cenário descrito, que os professores são obrigados a assumir-se como interlocutores qualificados a par de outros actores educativos, entendidos igualmente como interlocutores qualificados, como é o caso, por exemplo, dos encarregados de educação dos alunos. É neste cenário, o dos projectos de administração sujeitos a uma *"lógica comunitária"* (Barroso, 1999:19), que, sob muitos aspectos, os professores são sujeitos a um maior desgaste pessoal e profissional, embora seja, também, este o cenário que lhes permite encontrar novos sentidos para o trabalho que protagonizam, condição necessária à assunção de uma profissionalidade que permita aos docentes encontrar a sua vez e a sua voz. Trata-se, no entanto, de um desafio global, difícil de enfrentar, um desafio que se subdivide em desafios parciais, os quais dizem respeito, quer ao facto de se ter que aprender a reconhecer os outros, não-docentes, como parceiros do empreendimento educativo a construir, quer ao facto de se ter que aprender a reconhecer as implicações comunicacionais decorrentes da descoberta que esse outros não são um grupo homogéneo (Silva, 2002), implicações comunicacionais estas que terão que ser abordadas não, apenas, em função dos interlocutores mas, igualmente, dos espaços, dos meios e da própria matéria da comunicação. Isto significa que o problema que se nos coloca, neste âmbito, não diz respeito, somente às estratégias e aos dispositivos que se utilizam para estabelecer comunicação, mas também ao objecto dessa comunicação.

O que é que constitui, então, matéria de comunicação comum que, de facto, diga respeito tanto aos professores como a outros actores da comunidade envolvente e em particular, aos encarregados de educação das crianças?

J. Ávila de Lima é um dos autores que ensaia uma resposta face a essa questão, defendendo, no âmbito da sua abordagem relacionada com os patamares relativos ao envolvimento dos pais na vida da escola, que é no terceiro patamar ao qual correspondem os projectos de administração escolar sujeitos à já referida «lógica comunitária», que os pais *"são encarados como parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com um envolvimento real e significativo na sala de aula, em áreas consideradas relevantes, para esse efeito, por eles e pelos professores"* (Ávila de Lima, 2002:148). Visa-se, assim, por esta via, responder a uma objecção colocada pelo autor, quando este defende que se atribui aos pais importância suficiente como parceiros educativos, até ao momento em que estes cheguem à porta da sala de aula, o *"território sagrado e inviolável dos professores, onde nem os próprios pares têm o direito de se mover, na maior parte das vezes"* (Ávila de Lima, 2002:148). Sendo um comentário crítico a reter e a levar em consideração, importa, no entanto, verificar como é que se pode concretizar esse processo que deverá constituir a expressão da *"democratização da própria produção e partilha de saberes, no interior da sala de aula"* (Ávila de Lima, 2002:148). Neste caso, o que reivindica J. A. de Lima, é que os pais passem a desempenhar *"uma função activa e criadora"* (Ávila de Lima, 2002:148) no espaço da sala de aula, trabalhando *"em colaboração com os professores e sob a sua orientação na produção e disseminação de saberes significativos que assegurem experiências de aprendizagem mais ricas"* (Ávila de Lima, 2002:149), função que este autor enuncia, elaborando uma lista de tarefas que os pais poderão assumir e das quais se destacam as seguintes:

- *"Participação na selecção dos materiais curriculares"* (Ávila de Lima, 2002:149);
- *"Apresentação de propostas de temas a explorar (em conjunto, por alunos, pais e professores) nas áreas disciplinares, transdisciplinares e de complemento curricular"* (Ávila de Lima, 2002:149);

- "Orientação e dinamização de sessões de trabalho, na sala de aula ou fora dela (por exemplo, com a intervenção de pais, detentores de diferentes tipos de saberes (...))" (Ávila de Lima, 2002:149);
- "Prestação de apoio aos professores em determinadas aulas, nomeadamente, na condução de trabalhos de grupo ou no atendimento individualizado a certos alunos" (Ávila de Lima, 2002:149);
- "Participação na definição dos critérios que permitem determinar aquilo em que consiste um desempenho de sucesso, em áreas do currículo cuja concepção e planificação tenha contado com a sua intervenção" (Ávila de Lima, 2002:149);
- "Construção ou desenvolvimento de materiais de apoio educativo, nomeadamente diários, quadros, aquários, jogos e mil e um outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa" (Ávila de Lima, 2002:149).

Para além desta lista de tarefas, J. A. de Lima refere-se, ainda, ao trabalho de outros autores, Afonso e Ribeiro (Ávila de Lima, 2002), onde estes admitem "a extensão da intervenção efectiva das famílias em áreas como a progressão / retenção dos alunos, as regras da disciplina a vigorar na escola, o cumprimento dos programas por parte dos professores, o regulamento de faltas, a organização interna da escola (por exemplo, a organização do currículo, a composição das turmas, o calendário escolar, as actividades de complemento curricular), a nomeação, controlo e avaliação do pessoal docente (por exemplo, intervindo na selecção do pessoal docente e não-docente, na distribuição de serviço, na avaliação do desempenho e na progressão na carreira), o financiamento do estabelecimento de ensino (participando, por exemplo, na elaboração e aprovação do orçamento), o planeamento (extensão da rede escolar, criação de áreas novas de estudo, opções e cursos, etc.) e as relações da escola com a comunidade" (Ávila de Lima, 2002: 150).

Eis-nos perante uma resposta suficientemente ampla e inequívoca face à questão que propus, em função da qual pretendia saber qual era matéria de comunicação comum que deveria congrega os professores e os encarregados de educação das crianças, no âmbito do projecto de educação escolar que diz respeito aos alunos de uns e aos filhos de outros. É uma resposta que, em última análise, nos obriga a participar na discussão acerca das fronteiras que delimitam o campo de intervenção profissional a assumir pelos professores. Um campo que, hoje, é objecto de controvérsia e de mal-estar decorrente da ambiguidade dos discursos que se produzem acerca e a propósito dos mesmos.

Tendo em conta a posição assumida por J. Ávila de Lima pode concluir-se que esse campo é, de algum modo, um campo fluido, daí que mais do que perguntar se é possível que isso aconteça, mais do que tentar encontrar e identificar os meios que se possam accionar para que isso aconteça, importa saber se é legítimo, desejável e necessário que o espaço de intervenção profissional nuclear dos professores se restrinja, da forma que J. Ávila de Lima propõe, para que as escolas se democratizem e se afirmem por via da assunção do *"reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública"* (Barroso, 2004:19).

Se se aceitar o conjunto de propostas que J. Ávila de Lima divulga, importa reconhecer que os professores perdem, de facto, autonomia profissional, quer por via da partilha de responsabilidades profissionais⁶² quer por via de uma relação que em determinado momento subordina os professores à acção dos outros interlocutores⁶³. As questões que se colocam,

⁶² «A participação na selecção dos materiais curriculares», «a prestação de apoio aos professores em determinadas aulas, nomeadamente, na condução de trabalhos de grupo ou no atendimento individualizado a certos alunos», «a participação na definição dos critérios que permitem determinar aquilo em que consiste um desempenho de sucesso, em áreas do currículo cuja concepção e planificação tenha contado com a sua intervenção» ou «a organização interna da escola (por exemplo, a organização do currículo, a composição das turmas, o calendário escolar, as actividades de complemento curricular)», já para não falar do que significa afirmar que as famílias devem estender a sua intervenção a «áreas como a progressão / retenção dos alunos» ou às das «regras da disciplina a vigorar na escola», são alguns dos exemplos de actividades contidas na lista proposta por Ávila de Lima que dizem respeito à partilha de responsabilidades profissionais dos professores.

⁶³ «O cumprimento dos programas por parte dos professores» ou a «nomeação, controlo e avaliação do pessoal docente (por exemplo, intervindo na selecção do pessoal docente e não-docente, na distribuição de serviço, na avaliação do desempenho e na progressão na carreira)» são alguns dos exemplos, retirados

de imediato, consistem, então, em saber, num primeiro momento, se a assunção dos espaços escolares como espaços democráticos obriga a que os professores tenham que partilhar as funções que tradicionalmente lhes competem no âmbito das escolas e do espaço das salas de aula e, num segundo momento, em saber como é que se configura uma avaliação de desempenho que respeite os valores estruturantes que subjazem a um tal projecto político-pedagógico.

Na tentativa de responder à primeira questão, importa começar por esclarecer que, em princípio, não levanto nenhum tipo de objecção à afirmação de J. Ávila de Lima quando este escreve que *"do nosso ponto de vista, se a participação dos pais na organização escolar não envolver, pelo menos, uma certa medida de intervenção na sala de aula, não passará de um simples slogan, com pouco ou nenhum benefício concreto para os alunos e as suas famílias"* (Ávila de Lima, 2002:151). A sala de aula não pode, de facto, continuar a ser um espaço insular, o que não significa, contudo, que possa e deva transformar-se ou numa Babel pedagógica ou num espaço que se desvincule dos compromissos que configuram a Escola como uma instituição política, social e cultural incontornável no mundo em que vivemos. É que embora saiba que a apropriação do património cultural de que a humanidade dispõe não seja uma função a assumir, exclusivamente, pela Escola, também sei que a Escola ocupa um lugar insubstituível neste âmbito, em primeiro lugar porque há dimensões desse património, cultural e tecnologicamente tão específicas, que obrigam a intervenções educativas especializadas; em segundo lugar porque a vastidão e a complexidade de um tal património obrigam a que o contacto com o mesmo não se possa fazer, somente, por via da socialização familiar; em terceiro lugar, porque nas sociedades em que vivemos, a impregnação cultural directa decorrente da vida em comunidade deixou de poder assegurar essa apropriação e os efeitos formativos da mesma. Isto não significa que os pais ou outros actores educativos não possam intervir no espaço da sala de aula, mas, a fazê-lo, tal intervenção terá que ser entendida como uma intervenção esporádica e subordinada à acção profissional dos docentes que terão que ser os

da proposta de Ávila de Lima que, por sua vez, constituem exemplos inequívocos do modo como a acção profissional dos professores se subordina e é objecto de controlo por parte dos encarregados de educação.

responsáveis primeiros por assumir três tarefas fundamentais no domínio dos "projectos de recriação curricular" (Trindade, 2005:38) que obrigatoriamente deverão ser por si animados. Assim, a "primeira dessas tarefas diz respeito à necessidade de se reflectir sobre as aprendizagens que se espera que os alunos realizem" (Trindade, 2005:39); a segunda tarefa "obriga a que os professores devam reflectir sobre a dimensão formativa daquelas aprendizagens" (Trindade, 2005:39), enquanto que a terceira tarefa "conduz os professores a reflectirem sobre as condições necessárias, quer do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista das exigências curriculares, para que as tarefas referidas anteriormente e as aprendizagens esperadas possam ocorrer" (Trindade, 2005:40). Há, ainda, uma quarta tarefa que visa responder, grosso modo, a uma questão fundamental, relacionada com a avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes, a qual pode ser formulada do seguinte modo: Como é que se avaliará se os alunos aprenderam o que se esperava que eles aprendessem e se as estratégias utilizadas pelos professores foram as mais adequadas para que os alunos tivessem podido aprender o que se esperava que eles tivessem aprendido?

Face a este conjunto de tarefas que, de algum modo, permitem configurar alguns dos principais conteúdos da actividade profissional dos professores, pode constatar-se que esta actividade é, reconheça-se, uma actividade altamente especializada, exige formação, dedicação, saberes e uma experiência apreciável, quer do ponto de vista da animação dos dispositivos e das estratégias que se gerem, quer do ponto de vista da capacidade de reflexão sobre esse processo de animação, o que contribui, entre outras coisas, para que essa actividade não possa ser entendida como uma actividade indiferenciada⁶⁴. Daí que seja necessário conceber a relação dos encarregados de educação com as salas de aula em função de outros parâmetros, os quais não inviabilizando, nem a sua participação, nem a sua colaboração, permitam, por um lado, o desenvolvimento de projectos

⁶⁴ Para além das características intrínsecas enunciadas acerca da actividade docente, importa reconhecer que nem os pais terão disponibilidade para participar tão activamente no trabalho da sala de aula como a proposta de Ávila Lima pressupõe, a não ser que se transformem numa espécie de ajudantes de campo ou de gestores profissionais (e para quê?), nem essa participação tem em conta o que Pedro Silva designa como o efeito da "clivagem sociológica" (Silva, 2002:104), na participação dos pais, em função da qual se verifica que muitos seriam excluídos, por razões sociais e culturais, de participar num tal projecto. Para além de ser uma proposta inviável, esta é uma proposta politicamente e culturalmente equívoca.

exequíveis e, por outro, o desenvolvimento de projectos verdadeiramente comprometidos com as finalidades educativas que, hoje, justificam a existência da Escola em sociedades que se afirmam como democráticas e do conhecimento. Neste âmbito, e para além da possibilidade de se entenderem os pais e outros membros da comunidade envolvente como parceiros e recursos preciosos do desenvolvimento de projectos e de actividades que contribuam para a aprendizagem dos alunos (projectos que se encontrem, prioritariamente, ao serviço de tais aprendizagens e não necessariamente ao serviço da participação desses pais e desses membros), importa afirmar que não são estas actividades que, só por si, permitem transformar o tipo de relação burocratizada e formal que se tem vindo a estabelecer entre as escolas e as comunidades. Não é também a proposta de Ávila Lima relacionada com o controlo da intervenção docente por parte dos encarregados de educação que pode contribuir para implementar situações de colaboração genuínas que contribuam para revitalizar a dimensão comunitária das escolas. É que tal proposta ao conferir aos pais a possibilidade de, por exemplo, avaliarem se os professores cumprem ou não cumprem os programas, intervirem na selecção do pessoal docente e não-docente ou participarem na avaliação de desempenho e no processo de progressão na carreira aproxima-se do movimento das "escolas contratualizadas" (Nóvoa, 2002:17) e da lógica subjacente ao processo de empresarialização do sistema educativo. Uma lógica em função do qual as famílias assumem o estatuto de consumidores e os professores são encarados como prestadores de serviços, no âmbito de escolas que tendem a ser, cada vez mais, social e culturalmente diferenciadas. Uma lógica que, afinal, não beneficia as famílias mas somente algumas famílias, aquelas que visam assegurar, por via da Escola, a "«protecção» dos herdeiros" (Nóvoa, 2002:17), penalizando as crianças dos agregados familiares mais vulneráveis do ponto de vista da sua capacidade de interlocução face aos contextos escolares.

A aceitação da proposta de intervenção dos pais e encarregados de educação que Ávila de Lima enuncia é, por isso, uma proposta não só arriscada como equívoca, já que altera a configuração de forças da aliança que interessa estabelecer entre o Estado, os professores e os pais, no âmbito

da construção de escolas comprometidas com valores de natureza democrática. Compreendendo as razões que explicam a valorização do vértice pais no âmbito de tal proposta, enquanto vértice que necessita de ser reabilitado pelo modo como pode contribuir para a reconfiguração da Escola enquanto espaço público democrático, crítico, não aceito, no entanto, é que, face ao conjunto de recomendações enunciadas, essa valorização se faça à custa do papel dos professores e da afirmação da sua profissionalidade. A articulação dos pais com a sala de aula não ocorre, nem por via da sua participação como elementos coadjuvantes, a não ser em situações circunscritas que se justifiquem pela sua importância educativa, nem por via da subordinação jurídica dos docentes face a esses mesmos pais. Os pais têm que ser informados sobre o que se passa na sala de aula; sobre o que se pretende que aí aconteça; sobre as opções que subjazem às decisões mais importantes que nesses espaços envolvam os seus filhos. Têm que ter oportunidades e meios para discutir tais decisões e opções, ainda que estas não possam ser escrutinadas por eles. É que tais decisões e opções, a ser equacionadas por quem quer que seja, só deverão ser objecto de discussão privada ou pública em função da avaliação dos resultados pretendidos e das estratégias e dos dispositivos que os professores utilizam para obterem tais resultados. Trata-se de um processo que, afinal, deverá decorrer, em primeiro lugar, entre professores e alunos, condição necessária ao envolvimento subsequente dos encarregados de educação. O que muda, então, perante esta leitura relativa ao tipo de articulação a estabelecer entre os pais e as salas de aula, tem a ver, em primeiro lugar, com o investimento protagonizado pelos professores em termos do processo de explicitação e de elucidação, perante si próprios, os outros docentes e os seus alunos, das finalidades e da dinâmica dos projectos de intervenção educativa pelos quais são responsáveis. Trata-se de uma decisão que é de natureza pedagógica e através da qual se pretende obter, sobretudo, dividendos formativos. O que muda, em segundo lugar, é que um tal investimento não fica confinado às escolas, assume uma dimensão pública não no sentido da obtenção da aprovação de quem quer que seja ou da justificação pelo que se fez ou não se fez, mas no sentido de uma prestação de contas sujeita a uma intencionalidade de tipo democrático. Uma prestação de contas em que se

afirma um percurso e uma prática, isenta de qualquer tipo de tentação narcisista ou masoquista, que se afirma pela necessidade cívica de o fazer, pela necessidade de conferir visibilidade ao que se realizou e de apoiar os outros, protagonistas ou relacionados intimamente com os protagonistas, a olhar e a reconhecer quer o que todos andaram a fazer quer o que se lucrò, ou não, com o que fizeram. Não se definem os critérios de avaliação de uma forma exterior aos professores, aos alunos e às actividades em que estes participam, nem tão pouco se activam esses critérios e esse processo de avaliação sem que estes sejam os dinamizadores do mesmo, quer porque são os principais interessados num tal envolvimento, quer porque a avaliação é entendida não só como um instrumento de pilotagem, transversal ao desenvolvimento dos projectos de intervenção educativa, como se constitui, igualmente, como uma actividade formadora para professores e, sobretudo, para os alunos. Se é obrigatório criar canais de comunicação activos e eficazes com os pais, já não é obrigatório, nem sequer necessário propor aos pais que se assumam como avaliadores do trabalho docente a partir de critérios que estes possam construir e de planos de avaliação específicos que os mesmos também possam activar. É o projecto de avaliação construído não para hierarquizar alunos mas para promover a condução das actividades que estes possam realizar e que, ao transformar-se, contribui para que os pais, e não só, possam beneficiar da informação obtida e assumirem-se, então, como interlocutores interessados e qualificados.

Sendo verdade que a recriação da Escola como "um novo espaço público" (Afonso, 2002: 89) obriga ao estabelecimento de compromissos capazes de estimular a adopção de medidas de territorialização educativa sustentadas por parcerias sócio-educativas que conduzam à transformação dos espaços escolares num "bem comum local" (Afonso, 2002: 88), também é certo que, tal como no-lo recorda A. J. Afonso, evocando Rui Gomes, "«o novo discurso sobre a escola-comunidade e a escola-autónoma não foi uma conquista dos de baixo» nem «uma recusa ou uma resistência a um estado-maior constrangedor»" (Afonso, 2002: 80). Como o referi, anteriormente, apoiada na reflexão de Correia sobre a "ideologia da modernização"

(Correia, 2000: 30)⁶⁵, encontrámo-nos perante uma problemática que deverá ser objecto de interpelação, na medida em que “a permeabilização da educação aos contextos locais” (Correia, 2000: 16) terá que ser discutida quanto aos seus fundamentos e pressupostos, já que podemos estar perante um dos princípios mais caros às abordagens de teor neo-liberal. Ou seja, não basta invocar o discurso da Comunidade Educativa em detrimento da Escola para podermos afirmar que nos encontramos perante uma ideologia de carácter democrático. Em educação, e não só, as estratégias de re-semantização dos conceitos constitui um expediente que ao ser utilizado, com alguma frequência, no domínio da legitimação dos discursos que se perfilham, contribui para complexificar o campo do debate e da reflexão obrigando-nos a clarificar tanto a perspectiva a partir da qual se empreende a abordagem das problemáticas a enfrentar como os instrumentos conceptuais a utilizar, neste âmbito. No que à reflexão sobre a profissão docente diz respeito este é um princípio, também, a reconhecer e a aceitar. Trata-se de um espaço de debates fluído porque se constrói através da coexistência entre os discursos de inspiração tecnocrática, incapazes de serem discutidos quanto aos seus fundamentos ideológicos; os discursos voluntaristas, que não se conseguem discutir quanto aos seus limites e às suas limitações praxeológicas; os discursos nostálgicos que não se podem afirmar como tal, pelo menos, ao nível do espaço que a praça pública delimita e os discursos que, inspirada em J.A. Correia e Manuel Matos (2001), poderei designar como discursos crítico-intervencionistas⁶⁶.

⁶⁵ José Alberto Correia, na análise que produz acerca das ideologias educativas em Portugal depois do 25 de Abril de 1974, considera que foi precisamente na década de 80. que o “*binómio educação / modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação / democracia*” (Correia, 2000: 13). Afirma-se, assim, o que nas palavras daquele autor é designado por “*ideologia da modernização*” (Correia, 2000: 30), a qual se afirma, em Portugal, como “*uma alternativa aos discursos educativos que, ao subordinarem a educação à manipulação política ou à burocracia estatal, comprometem a sua eficácia*” (Correia, 2000: 30). Trata-se de uma ideologia que sustenta os discursos onde o mundo educativo é descrito “*através de uma semântica importada de um mundo industrial empreendedor e modernizado onde sobressaem noções como flexibilidade, qualidade e autonomia e a afirmação de propósitos de assegurar uma educação «útil», isto é, uma educação cujo fim supremo é a satisfação das necessidades, dos interesses e das motivações dos seus clientes*” (Correia, 2000: 30).

⁶⁶ Estes discursos definem-se, «grosso modo», como aqueles discursos que, em primeiro lugar, se recusam a “*considerar a figura do professor como a única sede da acção pedagógica*” (Correia & Matos, 2001: 204), para valorizarem, pelo contrário, “*a dimensão organizacional do trabalho docente*” (Correia & Matos, 2001: 204) e a importância do grupo como espaço propiciador da tomada de consciência necessária a uma acção profissional esclarecida e fundamentada. O grupo afirma-se, assim, como um dispositivo securizante, “*como um «espaço de protecção» e como mecanismo de prevenção contra o anonimato e a irresponsabilidade profissional*” (Correia & Matos, 2001: 205).

Dito isto, compreende-se melhor que o que se espera dos professores não é que fiquem enclausurados num corporativismo vesgo e insularizado, mas que encetem vias de diálogo com outros actores e outras instâncias, relacionados com a intervenções educativas que possam protagonizar. Verificou-se, contudo, a partir da reflexão relativa ao tipo de interacções professores-pais dos alunos que o maior risco de um tal diálogo e de uma tal abertura tem a ver com o equívoco em função do qual se defende, de forma mais ou menos ingénua, que se possa diluir o espaço de intervenção profissional dos docentes. Defendi, perante este tipo de posicionamento, que este é um espaço a preservar, o que não significa que tenha defendido que este é um espaço a não interpelar. As interpelações não só são possíveis como igualmente são necessárias e desejáveis, para que esse espaço se desenvolva e se afirme como um espaço profissional específico; um espaço que, hoje, se tende a diluir e, noutras circunstâncias, a ampliar-se. Só que, enquanto a diluição corresponde a uma operação de subjugação dos professores que os desqualifica enquanto profissionais, a ampliação corresponde, por sua vez, à sua responsabilização excessiva, fruto do transbordamento de funções das escolas de que nos fala A. Nóvoa (Nóvoa, 2005), o qual se explica em função do conjunto de atribuições que pesa, hoje, sobre essas mesmas escolas no domínio da resolução de problemas que ocorrem, quer a montante (toxicodependência, sinistralidade rodoviária, gravidez precoce, violência familiar, consumismo, etc.), quer a jusante (atraso económico do país, problemas estruturais face à sociedade da informação, etc.).

Tanto num caso, como no outro, discute-se, afinal, o espaço profissional que caracteriza a docência como profissão a partir da natureza das interacções que os professores estabelecem com outros actores e instâncias educativas, exteriores ao grupo profissional de que fazem parte. Tendo-se concluído que há um conjunto de responsabilidades e de competências irreduzíveis, a partir das quais se define aquele espaço profissional específico, importa agora compreender que o reconhecimento da existência de um tal espaço está longe de poder constituir um desvario corporativista. Isto é, tal reconhecimento não visa justificar a recusa da profissão docente como uma profissão eminentemente relacional, mas afirmar, somente, algumas das

condições necessárias para que se construa como uma profissão exequível. A *"escola não pode tudo"* (Nóvoa, 2005:17), uma constatação produzida por A. Nóvoa que obriga a reflectir sobre as suas possibilidades como instituição educativa e a afirmar, por isso, que ao já referido transbordamento terá que ocorrer um *"processo de retraimento"* (Nóvoa, 2005:17). Isto é, um processo que permita à escola reencontrar-se *"como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo"* (Nóvoa, 2005:17) e favorecendo, por esta via, a construção de *"um espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais"* (Nóvoa, 2005:17). Ou seja, não poderá ser a Escola a única instituição a poder ser responsabilizada pela formação das gerações mais jovens. Neste sentido, pode afirmar-se que a Escola, mais do que assumir novas responsabilidades, deverá transformar-se internamente, quer ao nível das suas representações sobre o que é educar, o que é ser aluno ou o que é aprender, quer ao nível das modalidades de organização e de intervenção educativa que propõe, de forma a poder cumprir, por esta via, as funções que lhe competem assumir e que mais ninguém poderá assumir por ela. A redefinição do trabalho docente, deste modo, passa sobretudo por este tipo de transformação e pelo modo como os professores participam na dinamização da mesma. E, como o que se defende a propósito da Escola, afirmando-se que esta não deve alienar as responsabilidades educativas que lhe cabem assumir, também é válido para a instituição familiar; para as instituições de protecção de menores; para as instituições de saúde; para as instituições recreativas e culturais, então a função dos professores tem que se configurar em torno de um conjunto de responsabilidades e de compromissos profissionais específicos, as responsabilidades e os compromissos que dizem respeito ao seu papel como agentes que patrocinam a apropriação do tipo de património cultural que se valoriza na Escola, por parte das gerações mais jovens. Isto não significa que os professores não devam estabelecer contactos de trabalho e encetar projectos de intervenção comuns com outros actores e instâncias educativas, o que se pretende afirmar é que o façam a partir da especificidade do seu campo e espaço de trabalho, assumindo a quota-parte de responsabilidades que lhes cabem assumir e deixando que os outros parceiros assumam as suas.

Afirma-se, assim, a necessidade de compreender os riscos das opções que, no âmbito da redefinição do trabalho docente, se constroem em função do que J. A. Correia designa por *"ideologia da inclusão"* (Correia, 2000: 5). Uma ideologia que, segundo Correia, se afirma, sobretudo na década de 90 do século passado e se constrói de uma forma compósita, afirmando-se assim, num primeiro momento, através da adopção de parâmetros que tipificam os discursos educacionais alternativos, nomeadamente quando estes se centram na exaltação da *"possibilidade de se pensar o combate à desigualdade social perante a escola em torno da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos"* (Correia, 2000: 20). Uma opção que a partir de um segundo momento acaba por desvincular-se do campo dos discursos críticos, quando o combate à desigualdade social passa a ser definido em função das *"preocupações relacionadas com a utilidade da educação na modernização da economia e no combate ao desemprego juvenil"* (Correia, 2000: 20), enquanto resultado do acréscimo da influência *"do mundo empresarial no campo educativo"* (Correia, 2000: 20). É de acordo com este caldo ideológico que a «ideologia da inclusão» contribui para afirmar a importância da educação como um instrumento de gestão da questão social, circunscrevendo-a, então, a uma questão técnica e desvalorizando a dimensão política e social tanto desta problemática como do papel da Escola neste âmbito. É que, segundo Correia, a *"ideologia da inclusão procura, com efeito, fazer-nos crer que o mundo da educação se declina numa linguagem organizacional construída na utilização indiscriminada de um conjunto de noções que marcaram os discursos críticos da educação das décadas de 60 e 70, que, integrando-se agora numa matriz discursiva projectocrática, contribuem para a aceitação do pressuposto de que o sistema educativo (...) seria capaz tanto de gerar respostas adequadas à diversidade de interesses dos destinatários como de assegurar a conciliação de interesses contraditórios"* (Correia, 2000: 22).

Do ponto de vista das suas implicações educativas, a «ideologia da inclusão» contribui, então, para promover a *"pedagogização da questão social"* (Correia, 2000: 25), em função da qual se sugere que a Escola pode e

deve contribuir para a solução dos problemas sociais⁶⁷, o que, segundo Correia, inibe "o desenvolvimento e o aprofundamento de um pensamento capaz de perspectivar a escola como parte dos problemas que ela se propõe resolver" (Correia, 2000: 25). É no âmbito das fronteiras educativas balizadas pela «ideologia da inclusão» que o exercício da docência se configura em torno de um conjunto de parâmetros pedagógicos que entendem as escolas como promotoras de uma regeneração social no âmbito de um sistema educativo estruturalmente flexibilizado (Correia, 2000). Neste caso, os professores passam a ser sujeito de um processo de hiper-responsabilização social e pedagógica num mundo escolar que é concebido em função, sobretudo, das suas qualidades sócio-pedagógicas, ainda que estejamos perante uma ilusão que os conduz para o beco sem saída do mal-estar profissional de todos aqueles que investem sem obter um retorno credível que justifique o investimento de uma acção profissional tão intensa quanto frustrante. Neste sentido pode afirmar-se que as consequências da «ideologia da inclusão», do ponto de vista da reflexão sobre a redefinição do trabalho docente, se fazem sentir pela deslocação das funções dos professores do campo do pedagógico para o campo do social, operação que contribui, afinal, para a sua desqualificação enquanto profissionais. Uma deslocação que ao contribuir para subordinar funcionalmente o primeiro ao segundo desses campos acaba por conduzir os docentes, inevitavelmente, à construção de uma "engenharia curricular" (Correia, 2000: 23) que reinstitui "dualismos geradores de uma profunda desigualdade social perante a escolarização" (Correia, 2000: 23). Ora são estes dualismos e esta desigualdade que constituem uma contradição insolúvel para aqueles que os geram, muitos deles profissionais empenhados que, em nome do seu voluntarismo, atraíam as razões que, de algum modo, justificam o seu investimento profissional.

Em suma, o problema que a «ideologia da inclusão» coloca aos professores que alinham no movimento pedagógico aparentemente

⁶⁷ Sendo esta a matriz discursiva que assume maior visibilidade nos discursos subordinados à «ideologia da inclusão» importa ter em conta o facto de esta ideologia contribuir para a adopção de dois modos distintos de entender a cidadania, conciliando "uma cidadania problemática, dirigida para aqueles que se encontram em risco de exclusão social e uma cidadania de mercado, mais vocacionada para aqueles que escapam à flexibilização curricular" (Correia, 2000: 31).

paradoxal que a mesma sustenta, reside, então, no facto de a coberto da sua generosidade social se permitir, afinal, contribuir para a desqualificação do trabalho dos professores, condenando-os a assumir tarefas que não são as suas e impedir, igualmente, de participarem num processo de interpelação profissional política e pedagogicamente consequente. É que, como no-lo recorda Correia, o *"mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neo-liberal onde o respeito pela diferença se articula como uma lógica da responsabilização individual e se sustenta numa ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos se tende a dissociar da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vítimas desse sofrimento. Nesta ética da diferença não está, pois, ausente uma atitude de profunda indiferença relativamente à diferença e, principalmente, de profunda indiferença relativamente à desigualdade social"* (Correia, 2000: 23).

Em síntese

Em suma, importa compreender que, no âmbito das interacções que os professores estabelecem com outros actores e instâncias educativas exteriores a si, há duas conclusões maiores que passo valorizar: (i) uma que tem a ver com os sentidos da colaboração que, neste âmbito, os docentes podem estabelecer com outros actores que são exteriores ao seu grupo profissional e com o impacto dessa colaboração no domínio da redefinição do seu trabalho como docentes; (ii) outra que se relaciona com as dificuldades inerentes ao estabelecimento dos processos de comunicação e de colaboração propriamente ditos que os docentes possam activar com esses actores.

A primeira conclusão remete-nos para o domínio da reflexão acerca do modo como o diálogo entre os professores e outros actores educativos, exteriores ao seu grupo profissional, contribui para que a sua profissionalidade se possa afirmar em função de outros parâmetros, ampliando a possibilidade

de os professores intervirem e de contribuírem para a construção de uma escola compatível com os valores de uma sociedade democrática, afirmação esta que nada tem a ver, nem com a diluição dos compromissos e das responsabilidades profissionais dos professores, nem tão pouco com a ampliação e a diversificação das funções docentes. Neste sentido, é necessário explicitar o espaço profissional irredutível que permite configurar a profissão docente, de forma a que esta profissão seja, de facto, uma profissão exequível, condição para que se transforme também numa profissão credível, não só para os próprios professores como, igualmente, para todos aqueles que são exteriores a um tal grupo profissional.

A segunda conclusão, que se impõe afirmar, decorrente da reflexão que tenho vindo a produzir, é aquela a partir da qual se considera que nem os pais, nem os professores, nem o Estado se encontram condenados ao entendimento e à existência de uma colaboração harmoniosa (Lima & Sá, 2002). Tal cooperação, a existir, obriga a confrontos de natureza diversa, mais amplos ou localizados, centrados numa só ou em várias das dimensões relacionadas com os projectos de educação escolar. Obriga ao estabelecimento de consensos e à formulação de padrões interaccionais que possam garantir o envolvimento em projectos comuns e o desenvolvimento dos mesmos, sem que isto signifique que não haja acidentes, atropelos e insucessos. Importa, no entanto, reconhecer que não é a fuga das situações deste tipo que garante aos professores a sua afirmação como profissionais no âmbito dos novos espaços públicos de educação. Se esta fuga os salvaguarda, momentaneamente, dos conflitos e das situações de mal-estar, também é esta fuga que os ostraciza num corporativismo fechado e sem futuro, desqualificando-os como actores educativos e sociais, aos seus olhos e aos dos outros, condição esta suficiente para que alguns percepcionem a profissão docente como uma profissão impossível.

Conclusão

Afirmei no capítulo anterior que este trabalho se justifica e desenvolve em função de uma interrogação prioritária, «Quais as condições e as possibilidades em função das quais os professores podem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam nas escolas e no mundo contemporâneos?» e da assunção de um pressuposto decisivo em função do qual se afirma que a resposta a esta mesma questão obriga a conferir visibilidade e centralidade à interpelação do modelo de educação escolar como condição para se discutir os sentidos da intervenção dos professores enquanto docentes. Foi, pois, a partir daquela pergunta decisiva e deste mesmo pressuposto que construí a reflexão que este segundo capítulo retrata, uma reflexão onde se abordam alguns dos obstáculos maiores, dos impasses, das dificuldades, dos desafios e dos sentidos da redefinição do trabalho docente num tempo em que nas escolas predominam as incertezas face ao rol de promessas educativas que alguns tendem a anunciar em nome dessas escolas.

Há quatro conclusões maiores a reter, após a abordagem que neste capítulo produzi em torno dos dilemas, dos desafios e das exigências profissionais que se colocam, hoje, aos professores, a primeira das quais tem a ver com a necessidade de se enunciar uma resposta directa à questão atrás enunciada. Esta obriga a que se afirme que é necessário não só que os professores se afirmem como autores da sua própria profissionalidade, como é, igualmente, imprescindível que os professores o façam, enquanto condição, quer da transformação da Escola como instituição educativa quer da afirmação social dos professores como grupo profissional. O desafio é saber em que termos é que essa autoria se revela, definindo-se qual o domínio ou os domínios da intervenção que permite (m) configurar o espaço profissional dos professores.

Acede-se, assim, à segunda conclusão deste trabalho em função da qual se afirma que é a componente da mediação pedagógica que deverá ser considerada como a dimensão central da redefinição do trabalho

docente. Todos os desafios que se colocam aos professores, no seu quotidiano, remetem para esta dimensão. Não se trata de reabilitar o paradigma da instrução para denegrir uma visão mais inovadora da intervenção pedagógica, bem pelo contrário, mas de afirmar a especificidade de uma profissão cuja justificação primeira se constrói como um exercício plural e diverso de mediação. Um exercício de mediação que se constrói como uma actividade imprescindível à apropriação, por parte dos alunos, do tipo de património cultural que na Escola se valoriza, contributo inestimável para o seu desenvolvimento pessoal e social. Não sendo uma conclusão propriamente inédita, é, contudo, uma conclusão relevante, no momento em que, por um lado, os professores vêem atribuir-se-lhes um conjunto excessivo de responsabilidades em domínios que lhes são profissionalmente estranhos e, em segundo lugar, por via disso, acabam muitas vezes por não assumir, nem as funções que lhes competem, nem por resolver esses outros problemas que se lhes colocam. Importa, então, afirmar as responsabilidades educativas que os professores deverão assumir, as quais possam garantir que esta instituição cumpre as suas responsabilidades sociais, condição esta que permite afirmar, assim, a sua importância como uma instituição insubstituível e incontornável no país e na sociedade em que vivemos. Ou seja, as responsabilidades sociais que dizem respeito às escolas e aos professores são as responsabilidades que decorrem da assunção das suas responsabilidades e compromissos educativos. Neste sentido são estes que constituem o núcleo em função do qual se pode interpretar e configurar a actividade docente. Daí que o que interessa discutir é como é que os professores realizam essa actividade, isto é, o que interessa discutir é como é que os professores exercem as suas funções como mediadores pedagógicos nos espaços delimitados pelas escolas e pelas salas de aula.

Será a partir deste ponto que se aborda a terceira conclusão a divulgar aquela em que somos obrigados a discutir a impossibilidade de se assumir uma perspectiva tecnocrática acerca da profissão docente. É que a transição do paradigma pedagógico da instrução para o da mediação não pode ser entendido como uma transição inevitável. A acontecer, decorre da assunção de um conjunto prévio de compromissos de carácter axiológico em função

dos quais se repensa o acto de educar e se projecta este acto em função de outras estratégias e de outros dispositivos pedagógicos e didácticos. A possibilidade de os professores serem entendidos como autores da sua própria profissionalidade, possibilidade essa que os obriga a abordar a sua função como docentes em função de outros parâmetros educativos, é uma possibilidade que se abre a partir de uma transformação da visão acerca do mundo e do papel dos professores na construção desse mundo. É, por isso, mais do domínio do político do que do domínio técnico, ainda que haja uma dimensão técnica que não se pode negligenciar, uma dimensão que não é, contudo, auto-suficiente. Daí que se deva compreender que a definição do professor como mediador é uma definição que comporta em si uma outra perspectiva acerca dos outros, em função da qual estes são sempre objecto de uma leitura que os aborda como seres produtores de significados em função dos quais se situam face ao mundo e aos seres que o habitam. Há, como se pode constatar, uma articulação íntima entre a mediação pedagógica e a perspectiva democrática da realidade, condição para que a primeira se afirme e a segunda possa ser justificada.

É no momento em que se compreende como este pressuposto é relevante que se podem compreender, também, os sentidos que permitem configurar muitos dos cenários em função dos quais se projectam algumas das leituras relativas à redefinição do trabalho docente. Um dos tipos de leituras que não se pode negligenciar é aquele que nos é proposto pelos discursos de carácter conservador que se afirmam pela natureza elitista das suas proposições e se constroem em torno de uma nostalgia que tende a idealizar um tempo em que as escolas podiam ser definidas como espaços susceptíveis de serem objectivados através de um conjunto de funções, de saberes e de papéis que permitiam estruturar de forma prévia e inequívoca o trabalho dos docentes (Correia, Matos, s.d.). São estes discursos que tendem a propor alternativas que passam, inevitavelmente, pela reivindicação da necessidade de restaurar a autoridade incontestável dos professores, entretanto posta em causa pelas transformações da instituição escolar e do mundo em que habitamos. Sem pretender discutir de forma exaustiva tais pretensões, sempre diria, para além de evidenciar o paradoxo político que seria a existência de

uma escola como um espaço insular, quer face aos valores e aos princípios de uma sociedade democrática quer face à dinâmica cultural de uma sociedade dita do conhecimento em que vivemos, que o principal equívoco de tais discursos têm a ver com o facto de remeter a discussão sobre a redefinição do trabalho docente e a configuração sua profissionalidade para entidades exteriores aos próprios professores e à sua intervenção pessoal e profissional. Não se discute, assim, tanto o determinismo desta perspectiva, mas, principalmente o seu fatalismo que vulnerabiliza os professores colocando-os à mercê de situações que não poderão controlar.

Os discursos de natureza corporativa propõem, por sua vez, um outro tipo de leitura acerca da profissão docente, nomeadamente os que se têm vindo a afirmar-se no campo sindical. Assumem um tipo de fatalismo diferente daquele que os discursos conservadores propunham, o qual se explica em função do tipo de pressupostos políticos que animam tanto uns como outros. Enquanto os discursos conservadores fazem da nostalgia de um tempo perdido o ponto de partida para reivindicarem, de forma mais ousada ou mais subtil, o afastamento das crianças «não educáveis»⁶⁸ da escola, os discursos corporativistas recusam tal pretensão sem que tal atitude signifique qualquer tipo de interpelação relativamente ao sentido do trabalho que os professores aí realizam. É que, se compete a outros (Ministério da Educação, Sociedade ou entidades responsáveis por sectores diversos, como o da Justiça, da Saúde ou da Segurança Social), assumir responsabilidades que possam contribuir para que os professores atribuam um sentido mais gratificante à actividade profissional que realizam, mais uma vez deixa de competir aos professores repensar a acção profissional que protagonizam, já que os problemas vividos pelos docentes, neste âmbito, dizem respeito, exclusivamente, ou à falta de meios e de recursos ou às carências sócio-económicas e culturais das famílias dos alunos. Sendo necessário reconhecer a quota-parte de verdade que tais asserções poderão evidenciar, importa evidenciar, também, os riscos das mesmas, quando se afirma como uma atitude contemplativa, permitindo

⁶⁸ É António Nóvoa que nos recorda esta expressão utilizada por Maria José Nogueira Pinto num artigo publicado no semanário "Expresso", onde, de forma explícita, a articulista defende a necessidade de segregação escolar daqueles alunos que, segundo palavras suas, não se conseguirem salvar (Nóvoa, 2001).

continuar a alimentar, de um outro modo, as representações fatalistas dos professores relativamente às dificuldades do exercício da profissão.

Noutro registo, emergem os discursos voluntaristas daqueles que tendem a responsabilizar excessivamente os professores, quer pelo seu desencanto profissional, quer pela ausência de respostas que contribuam para resolver tal desencanto. São discursos que, se por um lado, tendem a inspirar a produção de respostas inovadoras e até criativas, por outro tendem a menorizar a amplitude das exigências de um investimento profissional que contribui para transformar a profissão docente numa missão impossível. Tais discursos, pese a generosidade dos mesmos, acentuam um conflito estruturante em função do qual se afirma, por exemplo, um dos pólos que sustenta a problemática do mal-estar docente: a distância incomensurável que se estabelece entre o ideal que inspira as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que estes mesmos professores são capazes de assumir e implementar (Esteve, 1992). Trata-se de discursos que, para além de desvalorizarem a dimensão institucional do trabalho docente como uma dimensão estruturante desse trabalho, não contribuem, para interpelar de forma suficientemente crítica o modelo de educação escolar que de, algum modo, contribuem para preservar, quando tendem a situar-se numa abordagem desse modelo em torno de uma grelha de leitura no âmbito da qual se enfatiza, sobretudo, a generosidade pedagógica ou a falta dela.

Face aos diferentes tipos de discursos enunciados, e pesem as potencialidades heurísticas de alguns desses discursos para se abordar o trabalho e a profissão docente, importa ser capaz de desenvolver uma abordagem proactiva acerca desta profissão. Uma abordagem que, de algum modo, é o corolário do trabalho de reflexão e de interpelação que tenho vindo a desenvolver através da escrita deste texto. Uma abordagem que, sem iludir os constrangimentos de toda a ordem a que os professores são sujeitos, não minimize a capacidade de reflexão dos professores acerca da sua profissão, não os torne excessivamente dependentes de leituras importadas de outros contextos e valorize a sua capacidade de resistência crítica em função da qual se possa conceber as possibilidades de agência

profissional docente. Neste último cenário, que é de algum modo o cenário difícil de desenhar, provavelmente a maior dificuldade com que os professores se terão que deparar é aquela que decorre do facto de não nos encontrarmos perante uma transformação que é mais do foro do ideológico e do foro político do que do foro tecnológico. Isto é ou se entende que as intervenções educativas nas escolas podem contribuir para combater as desigualdades sociais ou não há discurso epistemológico e didáctico que resista ao ceticismo daqueles que não partilham dessa crença. Ainda que saibamos que nem sempre isso é possível, ainda que tenhamos consciência da incomensurável amplitude das desigualdades sociais e políticas que suportam as desigualdades pedagógicas, importa que os professores não se resignem à inevitabilidade das mesmas, para trabalharem em função das janelas de oportunidades que, mais vezes do que se supõe, as escolas poderiam abrir se o trabalho educativo que aí acontece dependesse de outras concepções acerca do que são as funções e finalidades da Escola, acerca das funções dos professores, acerca da actividade dos alunos ou acerca do que é que significa promover as possibilidades destes aprenderem. Concepções que acabariam por obrigar os professores a conceber a sua intervenção a partir de outros parâmetros epistemológicos, pedagógicos e didácticos que, na prática, não beneficiariam apenas os deserdados, mas todas as crianças e jovens que frequentam as escolas, no momento em que permitiriam que o trabalho no seu seio adquirisse um significado e um sentido que, deste modo, não ficaria circunscrito às fronteiras delimitadas pelos muros que as enclausuram.

Acredito, assim, que a via de reflexão que proponho através deste trabalho poderá ser útil se contribuir para que os professores, e por extensão os alunos, possam encontrar um outro sentido para o trabalho que realizam nas respectivas escolas. Um sentido que constrói *"a partir dos valores, dos interesses, do que cada um projecta e do que cada um rejeita, mas também da situação pedagógico-didáctica, das relações intersubjectivas, da dinâmica da classe, das transacções e do contrato que se desenvolvem em função do saber e do trabalho escolar"* (Perrenoud, 2001: 2). É que se um tal sentido se perde, ou mesmo se nunca chega a haver sentido, os professores

III Capítulo

DA REINVENÇÃO DO MODO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR À
REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE:
CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO

CAPÍTULO III

DA REINVENÇÃO DO MODO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR À REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO

Este é um trabalho em que se define, como uma das suas preocupações primordiais, a reflexão sobre as condições e as possibilidades de redefinição do trabalho docente nas escolas e no mundo contemporâneos, de forma a responder aos desafios, às exigências e aos dilemas que afectam, hoje, a acção profissional dos professores. Trata-se, afinal, de uma preocupação, já suficientemente discutida e justificada nos capítulos anteriores, que emerge num contexto histórico em que os professores se caracterizam, do ponto de vista da sua identidade profissional, em função de uma posição que se configura pela sua dimensão defensiva (Lopes, 2001), num tempo em que nos confrontamos com um número significativo de discursos, acerca da profissão docente, que exprimem um processo de auto e hetero desvalorização social, cultural e educativa. Foi, afinal, a constatação empírica desta dinâmica depreciativa que justificou o facto de neste trabalho se ter imposto a partir de dado momento uma questão nuclear, a qual pode ser enunciada do seguinte modo: «Quais as condições e as possibilidades em função das quais os professores podem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam nas escolas e no mundo contemporâneos?»

Foi, em larga medida, a necessidade de responder a esta questão que esteve na origem da discussão teórica que se iniciou através da configuração dos quatro espaços de interpelação em função dos quais tentei propor alguns percursos da reflexão sobre os sentidos e as interrogações que se colocam, hoje, aos professores num tempo de incertezas que contrasta, quer com o peso das promessas que se foram difundindo à custa da Escola, quer com a complexidade dos desafios que não poderão ser captados e entendidos de

forma prévia ao momento em que deflagram⁶⁹. É essa questão, também, que permite revelar a problemática que inspira o estudo que neste capítulo se apresenta. Uma problemática através da qual se afirma que a possibilidade de encontrar outros sentidos para a actividade docente, num contexto de crise do modelo de educação escolar (Correia & Matos, 2001; Nóvoa, 2005), não pode ser, nem dissociada da acção profissional concreta dos professores, nem ficar circunscrita, apenas, à inventariação dos obstáculos que se colocam a esses profissionais. Importa, antes, compreender o modo como desse conjunto mais vasto de profissionais, aqueles que se distanciam da «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998), consideram a existência de tais obstáculos, lhes atribuem um sentido, lidam com eles, definem as finalidades da acção que protagonizam, configuram os desafios a enfrentar e enunciam, assim, os seus compromissos profissionais.

É, pois, perante tal problemática e, igualmente, perante este compromisso matricial que se pode compreender, enfim, a opção metodológica nuclear em função da qual se decidiu delimitar o estudo a um conjunto de docentes que correspondessem ao perfil atrás definido, tanto do ponto de vista dos seus discursos, como do ponto de vista das suas práticas. É que o objectivo, em função do qual se pretende abordar a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam, só seria um objectivo exequível se o estudo se realizasse com docentes que, no seu quotidiano, perfilhassem de uma tal perspectiva, condição essa para esclarecer as suas representações acerca do que se entende por educar ou por objectivos formativos da Escola; condição para se abordar como é que esses professores entendem o que é ser aluno e qual é o seu estatuto no seio da instituição escolar; condições, também, para percebermos como definem o seu papel enquanto professores, bem como as especificidades do processo de influência educativa que protagonizam. Tais condições permitiam, igualmente, abordar o modo como esses professores

⁶⁹ Relembro esses espaços que poderão ser entendidos em torno de quatro grandes tipos de relações entre a função docente e, respectivamente, os sentidos dos processos de influência educativa que os professores animam; o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional; as relações profissionais que os professores estabelecem entre si e, finalmente, as relações que os professores estabelecem com outros actores e instâncias de decisão que, sendo exteriores à acção profissional que os docentes protagonizam, podem afectar o sentido e a natureza dessa acção.

intervêm nos respectivos contextos profissionais e se relacionam, nesses mesmos contextos, com outros colegas e outros actores sociais e educativos. Em suma, só aqueles que partilham do perfil profissional acabado de enunciar é que garantem a possibilidade de realização de um estudo que visa contribuir para o debate em função do qual me proponho reflectir sobre as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente, a qual é entendida como resposta face aos desafios, às exigências e aos dilemas com os quais os professores, hoje, se debatem.

Em conclusão, é perante a assunção da problemática eleita como objecto de estudo a realizar e é, igualmente, perante a opção metodológica nuclear acabada de referir que as questões estruturantes da pesquisa e os seus objectivos poderão ser justificados. São questões e objectivos em função dos quais se balizou a actividade de pesquisa e, sobretudo, se configuraram as opções metodológicas de carácter operativo. Questões e objectivos que não poderão ser dissociadas, nem da reflexão prévia que tenho vindo a construir, nem do projecto de investigação subsequente a tal reflexão.

Questões estruturantes e objectivos da pesquisa

Definida, então, a problemática do estudo e as implicações da mesma, acede-se, por esta via, às questões estruturantes da pesquisa, as quais podem ser definidas do seguinte modo:

- a) Como é que os professores que se distanciam da «forma escola» (Vincent, Lahire & Thin, 1993; Canário, 1998) gerem, em termos profissionais, os novos desafios que têm que enfrentar relacionados, quer com o progressivo e contínuo alargamento da escolaridade obrigatória, quer com a maior responsabilização social da Escola, decorrente, quer da perda de influência de alguns dos dispositivos tradicionais de regulação social, quer do papel que essa mesma Escola assume, graças à sua função certificativa entre os indivíduos e o mercado de trabalho?
- b) Que outras respostas é que eles encontram para enfrentarem o divórcio existente entre o que se aprende nas escolas e as necessidades e exigências, de ordem diversa, próprias das sociedades contemporâneas?
- c) Que respostas é que tais professores propõem para lidarem com crianças e jovens cuja socialização ocorre em função de padrões sociais menos coercivos e sujeitos a um conjunto de experiências pessoais, sociais e culturais assaz distintas daquelas que os professores viveram?

Foi, pois a partir deste conjunto de questões que o estudo se construiu e, sobretudo, se definiram as questões operatórias em função das quais se propuseram os objectivos que presidem ao seu desenvolvimento e concretização, tal como o quadro da fig. 1 permite retratar.

Questões operatórias	Objectivos
Será que a procura de novos sentidos para a actividade docente implica, da parte dos professores, a afirmação de um outro tipo de representações sobre as finalidades da Escola, sobre o estatuto e o papel dos alunos, bem como sobre o estatuto e o papel dos professores que se encontram na origem da transformação das práticas educativas docentes, o que supõe uma ruptura com a configuração tradicional do modelo de educação escolar?	Através da análise das respostas dos professores inquiridos e das representações que as sustentam, pretende-se: - compreender como a opção, assumida pelos docentes envolvidos no estudo, em recusar o paradigma da instrução lhes permitiu encontrar novos sentidos para a profissão docente; - analisar até que ponto esses professores se sentem profissionalmente gratificados pelo desenvolvimento de um outro tipo de práticas, distintas daquelas que caracterizam e são caracterizadas pelo paradigma da instrução; - analisar as vicissitudes institucionais, curriculares, pedagógicas e profissionais decorrentes da opção realizada e o modo como estas afectam, ou podem afectar, a procura de novos sentidos para a actividade docente no seio das escolas; - analisar o modo como tais professores respondem a tais vicissitudes, de forma a evidenciarem-se, por esta via, as condições, as possibilidades e os limites da ruptura anunciada face ao paradigma da instrução, enquanto condição da procura de novos sentidos para a actividade docente;
Será que a procura de novos sentidos para a actividade docente implica, da parte dos professores, o desenvolvimento de um outro tipo de concepções e de representações, quer acerca das suas responsabilidades educativas e sociais, quer acerca do modo desses professores assumirem essas mesmas responsabilidades ?	Através da análise das respostas dos professores inquiridos e das representações que as sustentam, pretende-se: - identificar o modo como esses professores distinguem as situações, relacionadas com a sua vida profissional, que, na sua opinião, são resolúveis, das que são dificilmente resolúveis e ainda daquelas que, não sendo resolúveis, poderão ser, eventualmente, minimizadas; - categorizar, ao nível dos diferentes tipos de situações relacionadas com a vida profissional dos professores, aquelas que, na sua opinião, dizem respeito a situações do foro pedagógico ou a situações do foro social; - correlacionar os diferentes tipos de situações enunciadas (do foro pedagógico ou do foro educativo) com a margem de manobra que os professores inquiridos afirmam possuir perante essas situações (resolúveis, dificilmente resolúveis e irresolúveis).

Fig.1

Importa compreender que a concretização dos objectivos enunciados se fez, sobretudo, a partir dos discursos produzidos pelos professores inquiridos, os quais permitiram conferir, tanto uma maior visibilidade aos significados que os professores atribuem às práticas que desenvolvem, como às próprias

representações que as sustentam, as quais permitem abordar, por sua vez e da forma tão sustentada e interpelativa quanto possível, o modo como estes mesmos professores entendem e interpretam a sua acção como profissionais e contribuem para projectar novos sentidos em função dos quais a profissão docente possa ser configurada em função de outros parâmetros.

Em conclusão, é a partir das questões operatórias e dos objectivos do estudo atrás enunciados no quadro da fig. 1, é a partir, também, da opção metodológica, em função da qual se valorizam os discursos dos professores como objectos de análise, que a selecção dos sujeitos-alvo do projecto de pesquisa se tornou uma operação decisiva no âmbito deste projecto.

Os sujeitos-alvo

Tendo em conta o plano de trabalho apresentado, bem como os seus pressupostos e as suas linhas orientadoras, definiu-se, então, que seria a análise dos discursos dos professores que tivessem enveredado por percursos caracterizados pela assunção de um outro tipo de práticas educativas, distintos daquelas que se albergam sob a égide do paradigma da instrução, que constituiria o objecto empírico do projecto de pesquisa a desenvolver. Professores esses que leccionassem em escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, já que, do ponto de vista heurístico, se teria que começar por reconhecer como a diversidade inerente à intervenção profissional, nos diferentes ciclos de escolaridade, interfere no modo como os professores vivem a profissão e os desafios que quotidianamente lhes são colocados (Ávila de Lima, 2005). Isto é, quando nos propomos estudar as possibilidades de os professores construírem outros sentidos para a sua actividade como docentes importa reconhecer que tais possibilidades deverão ser equacionadas tendo em conta algumas das particularidades dos desafios profissionais que se colocam àqueles que os vivenciam. Daí que a opção por abordar, apenas, os discursos e as representações dos professores que leccionem em escolas do 2º e 3º ciclos, para além de razões que se prendem com a economia da pesquisa, constitua uma decisão relacionada com a especificidade do universo institucional, curricular e pedagógico a que estes docentes se

encontram sujeitos. Um universo que importa ter em conta, entre muitas outras razões, devido à margem de manobra que esses docentes possuem em comparação, quer com aqueles que leccionam em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, quer com aqueles que exercem a sua acção como docentes em escolas do Ensino Secundário. Margem de manobra essa que se valoriza, neste estudo, devido ao facto do projecto que o anima, pretender discutir as possibilidades de os professores poderem construir outros sentidos para a profissão, o que depende das oportunidades que disponham para desenvolver outros tipos de práticas pedagógicas e de participar nos quotidianos das respectivas escolas. A opção por abordar somente os discursos e as representações dos professores que leccionem em escolas do 2º e 3º ciclos decorre, assim, do facto destes professores possuírem um espaço de intervenção mais restrito que o dos professores do 1º ciclo e mais amplo do que aquele que possuem os professores do Ensino Secundário. É que os docentes do 1º CEB, devido à margem de manobra que possuem, quer em termos da organização do espaço, do tempo e das actividades lectivas, quer em termos da focalização do seu trabalho numa única turma, podem assumir decisões diversas e singulares, o que permite considerar que nada obsta, do ponto de vista institucional e organizacional, a que estes professores possam construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam. Mesmo que continuem reféns da rotina pedagógica e da organização do trabalho escolar que caracteriza a pedagogia da instrução (Fernandes, 2003), isso não significa que não possam intervir em função de outros pressupostos e a partir de outros procedimentos didácticos. O caso dos professores do Ensino Secundário constitui a expressão da realidade oposta, no âmbito da qual os docentes vêem coarctada a sua margem de intervenção, por força da importância que esse nível de escolaridade assume como instrumento de selecção académica e dos constrangimentos institucionais, curriculares e pedagógicos que, por consequência, os professores e alunos se encontram sujeitos nesse nível de ensino. Os exames nacionais, bem como o seu impacto no que concerne ao acesso ao Ensino Superior, constituem um poderoso meio de justificar uma gestão burocratizada e prescritiva do currículo, o desenvolvimento de propostas de trabalho que valorizam, sobretudo, a reprodução dos conteúdos e, finalmente, um programa de avaliação que se

afirma, sobretudo, em função de processos de avaliação selectiva. A margem de acção pedagógica dos docentes que se relacionam com o Ensino Secundário é uma margem diminuta que, em larga medida, tem a ver com o conjunto de exigências políticas que se colocam àqueles que intervêm nesse nível de ensino.

É, face a este sumário conjunto de razões, que se pode afirmar que professores do 2º e 3º CEB, porque nem têm a amplitude de intervenção dos docentes do 1º CEB nem estão sujeitos a obrigações tão espartanas como os professores do Ensino Secundário, acabaram por ser aqueles que, na minha opinião, melhor se adequavam às finalidades de um estudo através do qual se pretendia reflectir sobre as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente. Não se pretende defender que esta é uma problemática que apenas diz respeito aos docentes do nível de escolaridade seleccionado, mas tão somente afirmar que são estes os professores que, comparativamente àqueles que leccionam nos outros ciclos de ensino enunciados, melhor poderiam contribuir para uma reflexão que depende do facto dos docentes inquiridos possuírem, em princípio, uma margem de intervenção profissional suficiente para poderem configurar o seu espaço de profissionalidade e definir o modo como se movimentam nesse espaço.

Explicada a opção que esteve na origem da selecção de professores que possuísem experiência lectiva em escolas do 2º e 3º ciclos, importa agora justificar porque é que os professores inquiridos se encontram relacionados com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Trata-se de uma decisão que visa responder à outra dimensão a respeitar na selecção da amostra dos sujeitos a estudar, embora não tivesse sido a primeira das opções que considerei, já que, na fase exploratória do trabalho de campo, comecei por desenvolver contactos com professores de uma Escola do 2º e 3º CEB, identificados pelos seus pares como «professores inovadores», que entrevistei individualmente, no sentido de compreender como é que organizavam as suas acções enquanto docentes, em função das quais, esperava-se, encontravam um sentido gratificante para o trabalho que desenvolviam. Todos os oito professores entrevistados confirmaram sentir-se recompensados

pessoal e profissionalmente com o trabalho que realizavam, confirmaram, igualmente, que se identificavam com o campo da inovação pedagógica, reconheceram as dificuldades com que os professores se debatem nas escolas, partilhando um conjunto de ideias comuns neste âmbito, mas questionados sobre a especificidade do trabalho que realizavam em função do qual se sentiam profissionalmente gratificados, referiram-se, sobretudo, a acções marcadas pelo seu carácter filantrópico e social dirigidas exclusivamente para alunos que mantinham com a escola uma relação mal sucedida. Acções que envolviam contactos pessoais mais frequentes e sujeitos a uma maior proximidade, como, por exemplo, intervenções junto das famílias, mobilização de recursos excepcionais, obtidos algumas vezes à custa de contactos privilegiados, que possibilitassem responder a problemas pessoais dos alunos, apoio pedagógico casuístico e, em geral, a assunção de uma atitude marcada pela disponibilidade pessoal e social. O que é interessante reconhecer é que a gratificação destes professores era obtida por via de um trabalho que, de algum modo, pode ser caracterizado com um tipo de intervenção mais próximo daquele que realizam os técnicos de serviço social do que com uma intervenção identificada com os compromissos em função dos quais se configura a profissão docente. Trata-se de uma atitude profissional que A. Van-Zanten e M.-F. Grosperon identificam, a partir da realidade que as escolas por elas intituladas como difíceis, recorrendo ao conceito de "adaptação contextual" (Van-Zanten & Grosperon, 2006: 7) para mostrarem como nos encontramos perante uma estratégia que visa lidar, de forma positiva, com a frustração profissional desses professores. Estes, de acordo com tal perspectiva, não pretendem mais do que adaptar-se de forma durável a um contexto de trabalho humanamente exigente e suficientemente desgastante. Partindo do conjunto de escolas que analisaram Van-Zanten e Grosperon clarificam melhor tal atitude mostrando como esses professores investem na aprendizagem de novas técnicas pedagógicas, tendem a assumir uma atitude permissiva face aos objectivos escolares que propõem, revendo-os para se adequarem a alunos sobre os quais desenvolvem baixas expectativas do ponto de vista dos resultados escolares que estes poderão obter e, finalmente, acabam por assumir uma abordagem compreensiva acerca de comportamentos de alunos que são entendidos

como desviantes (Van-Zanten & Grosiron, 2006). São professores que muitas vezes adquirem posições influentes e prestigiadas dentro das organizações escolares, tendo uma boa reputação perante os alunos e os pais (Van-Zanten & Grosiron, 2006).

Apesar de constituírem um objecto de estudo pertinente, não era este grupo de professores que se adequava aos objectivos do projecto de reflexão que, enquanto investigadora, pretendia e tenho vindo a desenvolver ao longo desta tese. O grupo de professores a eleger deveria respeitar outros parâmetros. Utilizando, ainda, a terminologia proposta por Van-Zanten e Grosiron, deveria expressar uma situação de desenvolvimento profissional que, segundo as autoras, poderá ser definida como uma situação em que os docentes constroem um modelo prático e uma ética que lhes permite reivindicar uma determinada centralidade no âmbito do exercício da profissão, ao assumirem a actividade nuclear caracteriza tal profissão, isto é, *"a da transmissão de conhecimentos, compatibilizando esse exercício com um pública a todos os níveis afastado da concepção do ideal-tipo de aluno"* (Van-Zanten & Grosiron, 2006: 16).

Mesmo que se possa considerar que definir a actividade nuclear dos professores como uma actividade relacionada com a transmissão de conhecimentos, é uma definição excessivamente circunscrita e parcial dessa actividade, o que importa, agora, é reconhecer que a definição atrás citada consubstancia, em si, o perfil de professores que justificava a minha procura, desde o início do projecto. Procura essa que, face à situação acabada de narrar, acabara por ser, involuntariamente, mal sucedida.

A opção por estudar os professores associados ao MEM surge, então, na sequência desta primeira abordagem e do fracasso que a mesma constituiu, tendo em conta os objectivos do projecto de investigação que me propunha realizar. Não estando em causa o empenhamento social dos professores entrevistados, o qual constitui um exemplo de um tipo de intervenção nas nossas escolas que quantas vezes é invisível para aqueles que se situam no seu exterior, estava em causa, contudo, o desrespeito por uma das principais

condições que justificava o estudo a realizar, aquela que tinha a ver com o perfil do docente a seleccionar. Um professor que situando-se no campo genericamente designado como o da inovação pedagógica teria que desenvolver um trabalho como docente que não fosse passível de ser identificado com os parâmetros, a organização pedagógicas e as actividades do modelo educacional que tenho vindo a designar por «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998), o que não era o caso dos professores inicialmente contactados. Estes reconheciam, de modo mais ou menos implícito, que um tal modelo educacional não se adequava às necessidades e ao universo cultural de muitas das crianças que eram suas alunas, sobretudo daquelas que provinham de meios sociais desfavorecidos, mas as respostas de que dispunham para o tornar aceitável eram, somente, respostas que visavam promover a adaptação dessas e desses alunos às exigências de uma Escola que funcionava segundo aquele modelo. Apesar desses professores proporem e implementarem algumas medidas de carácter pedagógico excepcionais, envolvendo-se, nomeadamente, em situações de apoio pedagógico acrescido, utilizando de forma criteriosa a Área de Estudo Acompanhado para promoverem iniciativas de carácter compensatório, elaborando Planos de Recuperação Educativa ou gerindo os processos de avaliação trimestral em função de uma perspectiva que tendia a valorizar a dimensão comportamental e social dos alunos em detrimento da componente académica dos seus desempenhos, o que é certo é que os professores em causa não interpelavam a «forma escolar» e a gramática educativa que a sustentava, como se para esses docentes não houvesse alternativa à mesma, do ponto de vista da organização do espaço e do tempo escolar, da gestão das actividades que se propõem, do modo de regulação dessas actividades, dos dispositivos de mediação que se activam ou da filosofia e das modalidades de avaliação que se incentivam.

Face ao sucedido e sendo expectável, por isso, que prosseguir neste tipo de selecção casuística de professores me colocasse perante obstáculos de natureza heurística idênticos, tendo em conta a dificuldade, quer na obtenção de informações fidedignas e válidas sobre esses professores, quer na tomada de decisões relativamente à escolha dos docentes que se

enquadrassem no tipo de perfil atrás definido, decidi optar, então, por uma solução que garantisse à partida que a amostra de professores seleccionada correspondia a um tal perfil. Uma solução que consistiu em abdicar de uma estratégia de escolha, professor a professor, para tentar focalizar, antes, tal escolha a partir da identificação de grupos de docentes que partilhassem tanto de um ideário pedagógico comum como da utilização de estratégias e dispositivos de mediação educativa que pudessem constituir-se como instrumentos de pertença a um grupo de docentes capaz de responder às solicitações metodológicas enunciadas. É a partir desta decisão que se explica que a escolha tenha recaído sobre professores que fossem associados do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), tendo em conta as características pedagógicas deste movimento e o próprio conhecimento que eu possuía acerca do mesmo e dos professores que o integram.

Um conhecimento que decorre do facto de eu ser sócia do movimento e, deste modo: (i) partilhar do seu ideário e do seu modelo pedagógico, entendendo-os, até, como uma referência da minha reflexão e das minhas próprias práticas como professora; (ii) ter contactos pessoais e profissionais com professores do MEM; (iii) ter participado nalguns dos seus congressos e noutros momentos de reunião privilegiados por essa associação pedagógica (Sábados Pedagógicos, Oficina de Iniciação ao Modelo, Encontros da Páscoa) e (iv) ter lido e reflectido sobre muitos dos textos das revistas ou de obras que os professores associados do Movimento da Escola Moderna Portuguesa produziram. Um conhecimento que, por um lado, assegurava que essa amostra de sujeitos respeitava efectivamente, os critérios decorrentes do perfil atrás enunciado, mas que, por outro lado, me colocava perante problemas metodológicos que não poderão ser iludidos. Assim, há que reconhecer que esta proximidade face MEM funcionou como uma garantia da validade do estudo, já que o conhecimento por dentro do movimento permitia abordá-lo, em princípio, a partir de uma perspectiva que não ficasse refém das evidências e favorecesse processos de interpelação, acerca da associação pedagógica em causa, centrados em elementos e dinâmicas que, quantas vezes, ficam implícitas aos olhos de estranhos. Essa proximidade poderia favorecer, também, uma apreciação mais compreensiva da

complexidade de alguns acontecimentos e do sentido de algumas afirmações, por força de um conhecimento das rotinas, dos rituais, das idiossincrasias, das preocupações e dos anseios que se apreendem mais por via das experiências e das vivências do que através dos discursos dos actores, sobretudo, quando esses discursos são apreendidos por pesquisadores que mantêm uma relação distanciada, apesar de tudo, com o processo de interlocução em que se encontram envolvidos. Se estas são propriedades a valorizar, ao nível da relação entre a investigadora e o seu objecto de estudo, há que reconhecer, contudo, que a referida proximidade, ou dito de outro modo, a dita implicação entre essa investigadora e aquele objecto poderia conduzir à descredibilização do projecto de pesquisa, devido ao modo como - lembra-nos Ardoino (1992), alguns tendem a considerar essa implicação como uma impureza das abordagens científicas da realidade. Trata-se de uma advertência que não poderá ser menosprezada ou sequer iludida, ainda que não seja este o espaço onde, neste trabalho, esta questão será objecto de reflexão⁷⁰.

Definido o modo como o conhecimento que eu possuo sobre o MEM pode constituir uma mais-valia do projecto de pesquisa, interessa, agora, abordar as características deste movimento com o intuito de justificar a selecção dos sujeitos-alvo do projecto de pesquisa que dirijo.

Uma primeira característica, das mais emblemáticas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), é aquela que diz respeito à cultura pedagógica do MEM, uma cultura pedagógica de carácter democrático que se expressa, como o afirma António Nóvoa, por "*uma forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças*" (Nóvoa, 1998: 15), "*uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar sentido ético ao trabalho educativo*" (Nóvoa, 1998: 15).

O MEM, tal como é identificado na contracapa de muitos dos boletins / revistas «Escola Moderna» que esse movimento tem vindo a editar desde há mais de trinta anos, é "*uma associação de profissionais de educação*

⁷⁰ Cf. pág. 260.

destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal". Um movimento que se define em função dos sete princípios estratégicos que se passam a expor (Niza, 1992: 47):

1. Os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação.
2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos.
3. A prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (homologia de processos).
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções (ciclos de produção / consumo).
6. As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de intervenção social.
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de saberes dos seus projectos."

Princípios estes que, por um lado, permitem identificar os propósitos que animam a acção desenvolvida pelos professores relacionados com o MEM no seio das respectivas escolas e salas de aula e, por outro, permitem configurar as linhas de orientação que sustentam, de forma pedagogicamente isomórfica, o processo de autoformação cooperada em que esses professores se envolvem, enquanto condição necessária ao desenvolvimento das acções dirigidas para os seus alunos. Cumpria-se, assim, uma das exigências metodológicas subjacentes ao desenvolvimento do estudo a realizar, a qual, recorde, obrigava a seleccionar professores que se caracterizassem pelo seu distanciamento face à «forma escolar» para se analisar até que ponto esse posicionamento de princípio poderia explicar a assunção de um processo de afirmação profissional sujeito a outros pressupostos, a outros compromissos e

com um outro impacto do ponto de vista da configuração da profissionalidade docente.

Para além dos factores enunciados que foram definidos como garantias da adequabilidade dos professores seleccionados face às finalidades e exigências do estudo a desenvolver, há que ter em conta também a própria história e importância do MEM no âmbito do panorama educativo português como um factor que garante a credibilidade da mesma. É que o MEM não é *"uma manifestação efémera de um qualquer modismo pedagógico"* (Fernandes, 2003: 457), mas um movimento com referências sólidas e comprovadas. Um movimento que nasce de um conjunto de intersecções onde é possível identificar-se a acção de Maria Amália Borges, entre 1959 / 1960 e 1960 / 1961, no Centro Infantil de Hellen Keller que precede as acções de formação que ocorreram no Sindicato Nacional de Professores, sob a égide de Rui Grácio, em 1964 / 1965 e 1965 / 1966, a partir das quais se constituiu o denominado «Grupo de Promoção Pedagógica», *"consensualmente considerado como o grupo a partir do qual se irá fundar o Movimento da Escola Moderna em Portugal"* (Fernandes, 2003: 444). Maria Amália Borges e Rui Grácio, nomes de referência do património pedagógico do MEM que serão mais tarde evocados por Sérgio Niza, quando este, enquanto figura central do Movimento, assume que *"António Sérgio, Freinet, Rui Grácio, Maria Amália Borges, são-nos muito queridos na memória, permitiram-nos chegar até hoje, foram uma referência"* (Niza, 1992^a: 34). Nomes que serão associados aos de outros pedagogos com os quais o MEM reconhece a existência de vínculos pedagógicos mais estreitos, como é o caso de Álvaro Viana de Lemos, cujo espólio se encontra na posse do Movimento, Adolfo Lima ou Faria de Vasconcelos. Figuras que, no seu conjunto, não poderão ser entendidas como figuras tutelares *"no sentido de inibir o protagonismo na acção e na reflexão dos que, hoje, encontram no MEM um espaço de partilha e de intervenção"* (Fernandes, 2003: 448), já que acima de tudo, *"contribuem para elucidar a identidade de um movimento com voz própria e comprometida"* (Fernandes, 2003: 448). Não é por acaso que S. Niza afirma, no mesmo artigo que tenho vindo a referenciar, que *"já não somos António Sérgio, já não somos Rui Grácio, já não somos Maria Amália*

Borges, já não somos Freinet. Somos aquilo que podemos construir a partir deles e, quantas vezes, contra eles. Mas já não somos também nem eu, nem a Rosalina; somos uma dinâmica muito forte e contraditória, com muitas áreas de luz e muitas áreas de penumbra, tal como na vida real, autêntica, para sermos autênticos e verdadeiros" (Niza, 1992^a: 35).

Dito isto e justificada a opção relacionada com a selecção dos professores envolvidos no projecto de pesquisa, importa relembrar que tal selecção obedeceu ao seguinte conjunto de critérios:

- a) os professores envolvidos no estudo deveriam identificar-se e/ou serem reconhecidos pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras;
- b) esses professores deveriam desenvolver a sua actividade como docentes no 2º ou no 3º Ciclo do Ensino Básico, independentemente da área curricular onde pudessem leccionar;
- c) os professores deveriam aceitar participar no projecto, após lhes ser dado a conhecer os termos e os propósitos do mesmo.

Procedimentos metodológicos

Através da explicitação e clarificação dos procedimentos metodológicos que sustentaram o projecto de pesquisa visa-se, sobretudo, conferir visibilidade ao enquadramento epistemológico e conceptual que permite configurar esse projecto, em função do qual se torna possível clarificar e justificar algumas das suas especificidades metodológicas estruturantes, nomeadamente aquelas que têm quer com a definição da estratégia de pesquisa, quer, ainda, com as opções no domínio dos instrumentos de recolha de dados e das modalidades de interpretação dos mesmos.

A estratégia de pesquisa, a técnica de recolha de dados, bem como, posteriormente, as modalidades em função das quais analisei e interpretei os dados obtidos teriam que se subordinar ao propósito nuclear que justificava quer a tese no seu todo, o de discutir e reflectir sobre as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente numa Escola e num tempo de incertezas, quer o estudo empírico que a integra, onde se pretendia aceder às crenças e representações matriciais que sustentam o modo como os professores seleccionados para o referido estudo definem e entendem o exercício da sua acção enquanto docentes, contribuindo, por essa via, para aquela discussão e reflexão que, como já o referi, constituía a finalidade primeira do trabalho que me propus realizar.

Apesar de ser necessário reconhecer, como o faz Natércio Afonso, que *"o debate sobre as vantagens e limitações das chamadas «abordagens qualitativas e quantitativas em educação» ignora geralmente o facto de tais designações se reportarem a uma grande variedade de perspectivas teóricas e práticas metodológicas, não correspondendo a conceitos claramente definidos"* (Afonso, 2005: 13), creio que é possível afirmar-se que, tendo em conta os propósitos que legitimam o meu trabalho de investigação, o projecto de pesquisa que animei perfilha de algumas das propriedades no universo das investigações dita qualitativas, já que, por um lado, se pretendia tentar *"compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados"* (Bogdan & Biklen, 1994: 70) e, por outro, não se propunha nem *"a recolha de «factos» sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano"* (Bogdan & Biklen, 1994: 70), nem a *"utilização de critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica"* (Afonso, 2005: 14).

A questão clássica que, neste momento, se me coloca é, então, a de equacionar até que ponto tal abordagem da realidade e tal projecto de pesquisa são suficiente credíveis, quer quanto aos pressupostos que os animam, quer quanto às suas implicações teóricas e praxeológicas. Isto é, não tenciono debater, neste momento, como é que uma orientação descritiva, explicativa e compreensiva que norteie um estudo sobre a realidade é possível, mas se essa orientação é desejável, do ponto de vista da credibilidade do projecto de investigação que se empreende.

Abordada a partir de um outro tipo de formulação, a questão que se coloca é, então, a de saber se *"o discurso sobre a educação pode escapar à ideologia e ao ilusório e trazer a prova do que se preconiza?"* (Hadji & Baillé, 2001:13). Uma questão que obriga a denunciar um conjunto de ilusões que têm vindo a atravessar o campo da investigação em educação, enquanto condição necessária, quer para, num primeiro momento, superar uma concepção estrita de trabalho científico, quer para, num segundo momento, permitir equacionar as condições necessárias à afirmação de um outro paradigma de investigação que se caracterize por sustentar uma abordagem capaz de elucidar de forma mais exigente e congruente as realidades sociais e humanas sobre as quais essa abordagem se debruça e, simultaneamente, que seja credível e conseqüente como momento de interpelação e de reflexão. São C. Hadji e J. Baillé (2001) que se referem tanto à necessidade de efectuar uma tal denúncia como de lhe delinear os contornos. É que a *"progressão para uma maior cientificidade passa, em primeiro lugar, por uma tomada de consciência, libertadora, dessas diversas ilusões"* (Hadji & Baillé, 2001: 217), tanto aquelas que são partilhadas, como as que são próprias, quer dos investigadores, quer, ainda, daqueles profissionais que Hadji e Baillé designam por práticos (Hadji & Baillé, 2001).

Na categoria das denominadas ilusões partilhadas, Hadji e Baillé inscrevem a *"ilusão do dedutivismo"* (Hadji & Baillé, 2001: 217) que *"pressupõe uma relação de determinação entre o conhecimento e a acção"* (Hadji & Baillé, 2001, de tal modo que tanto poderia ser possível deduzir uma pedagogia de um saber previamente construído aos contextos educativos

concretos como de "garantir a pertinência de uma prática através dos contributos científicos" (Hadji & Baillé, 2001: 217); a "ilusão do cientificamente certo" (Hadji & Baillé, 2001: 218) que permite alimentar a crença de que as coisas referentes ao humano podem "ser objecto de certezas científicas" (Hadji & Baillé, 2001: 218) ou a "ilusão do poderio da ciência" em função da qual se afirma que "a ciência poderia resolver todos os problemas que se põem no terreno da prática pedagógica" (Hadji & Baillé, 2001: 218). Trata-se de um conjunto de ilusões que se vêem reforçadas, por sua vez, pelas ilusões alimentadas por todos os investigadores que perfilhem, quer da "ilusão do poder da ciência de formular as leis imutáveis de uma prática intemporal" (Hadji & Baillé, 2001: 218), quer da ilusão referente à possibilidade do investigador compreender o objecto humano na sua totalidade (Hadji & Baillé, 2001), quer, também, da "ilusão indutiva" (Hadji & Baillé, 2001: 219), a qual justifica o investimento, por parte dos investigadores, "na vã, porque incessante, procura da universalidade nos casos concretos" (Hadji & Baillé, 2001: 219). Por fim, Hadji e Baillé referem-se, ainda, no domínio das ilusões epistemológicas dos investigadores à "ilusão substancialista" (Hadji & Baillé, 2001: 219), a qual "faz crer na existência de um objecto real que corresponde ao factor explicativo isolado para a análise, num mundo então abstracto e irreal" (Hadji & Baillé, 2001: 219).

Partindo da denúncia destas ilusões, Hadji e Baillé propõem uma configuração da concepção de trabalho científico no campo da educação a partir, desde logo, de três operações nucleares⁷¹ que os autores em causa enunciam utilizando três palavras-chave: modelizar, interpretar e comprovar (Hadji & Baillé, 2001). Constatase, assim, que o trabalho científico visa, acima de tudo, "tornar a realidade inteligível, através dos modelos pelos quais se tenta expressar a natureza das relações existentes entre os elementos constitutivos do real considerado" (Hadji & Baillé, 2001: 220). É esta modelização do real que não poderá ser dissociada, nem do trabalho dos

⁷¹ Sendo esta uma tarefa que foi assumida pelos dois investigadores acabados de referir, importa afirmar, no entanto, que tal tarefa corresponde a uma síntese relacionada com o contributo de outros autores que ao longo da obra que tenho vindo a citar se debruçam sobre uma questão inicial e decisiva: Será que "é possível sustentar, e em que condições, um discurso verdadeiramente científico sobre as práticas educativas?" (Hadji & Baillé, 2001: 11).

investigadores como intérpretes,⁷² nem do trabalho dos investigadores como o de alguém que devido às singularidades e exigências do trabalho que realiza não só submete as construções teóricas que se foram produzindo à comprovação dos factos como comprova, ainda, que essa prova foi realizada (Hadjji & Baillé, 2001). É a partir desta definição de fronteiras relativas à configuração do trabalho científico que Hadji e Baillé se questionam se o real humano pode ser objecto de ciência para logo constatarem que haveria dois obstáculos a considerar, um que dizia respeito à *"temporalidade"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221) e outro que se relacionava com *"o poder de auto-referenciação do sujeito"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221). É que se *"a temporalidade exclui a formação de leis imutáveis"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221); fazendo *"desaparecer o sonho de redução do real a um modelo intemporal"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221), a existência de um sujeito com autonomia suficiente para promover leituras singulares do mundo que o rodeia não deixa, também, de nos obrigar a reflectir sobre a produção do trabalho científico em educação, quer do ponto de vista da legitimidade epistemológica do mesmo, quer do ponto de vista das condições a respeitar para que um tal trabalho aconteça. É, assim, que Hadji e Baillé ao não recusarem a possibilidade desse trabalho poder ocorrer, acabam por ter de recusar, no entanto, a intemporalidade como propriedade do trabalho científico. Deste modo, não só não se nega a existência deste trabalho no domínio da educação como ainda se propõe que esse trabalho, respeitando a necessidade de se partir de *"um modelo que limite o número de variáveis no quadro de uma classe suficientemente ampla de situações"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221), tenha em conta que os únicos resultados admissíveis são aqueles que poderão ser identificados como resultados contextualizados (Hadjji & Baillé, 2001). Quanto ao reconhecimento de que os sujeitos são seres singulares e autónomos, o que pode constituir um obstáculo face a um entendimento positivista do trabalho científico, Hadji e Baillé consideram que tal reconhecimento apenas *"marca o limite das ciências da coerência"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221) para se abrir, então, o campo das *"ciências da coesão"* (Hadjji & Baillé, 2001: 221) que esses autores também designam, recorrendo a Develay, por *"ciências «hermenêuticas»"*

⁷² No domínio da interpretação, enquanto dimensão do trabalho científico, Hadji e Baillé consideram que esta operação tanto pode ocorrer *"a partir da definição do corpo de hipóteses"* (Hadjji & Baillé, 2001: 220), como ao *"nível das inferências pelas quais se confere sentido aos resultados das análises, mesmo quando são puramente estatísticas"* (Hadjji & Baillé, 2001: 220).

(Hadji & Baillé, 2001: 221), um movimento de carácter epistemológico que pondo em causa a possibilidade de reduzir a definição de trabalho científico ao "*sonho de redução do real a um modelo intemporal*" (Hadji & Baillé, 2001: 221), o qual se encontra sustentado na crença de que é possível definir leis universais que, por via, dedutiva permitiriam determinar esse real, não nos interdita de pensar, mesmo assim, que é possível "*pensar cientificamente o Homem e a sociedade*" (Hadji & Baillé, 2001: 221).

Em suma, a dúvida, presente na questão, em função da qual se pergunta se "*o discurso sobre a educação pode escapar à ideologia e ao ilusório e trazer a prova do que se preconiza?*" (Hadji & Baillé, 2001:13) só poderá ser enfrentada se a discutirmos tendo em conta a sua dimensão epistemológica e, subsequentemente, os desafios de natureza metodológica que nos são colocados. No que à dimensão epistemológica diz respeito importa ter em conta as ilusões, e os significados das mesmas, denunciadas por Hadji e Baillé (2001), condição para se compreender as limitações do paradigma científico dominante, de inspiração cartesiana (Santos, 1987), e afirmar uma nova perspectiva epistemológica no âmbito da qual o conhecimento científico não resulta de um processo de observação e de descoberta mas de um processo de construção (Santos, 2000; Santos, 2003). Um processo onde a distinção sujeito / objecto deixa de fazer sentido, para se valorizar antes uma relação bem mais produtiva e consequente entre ambos quando se defende que a objectividade e o rigor do conhecimento não poderão ser concebidas em função da recusa da interferência e das particularidades humanas no processo de construção do conhecimento científico (Santos, 1987; Santos, 2000; Santos, 2003), já que a Ciência não nos revela o mundo tal qual ele é; limita-se a oferecer-nos uma versão plausível desse mundo, entre outras versões igualmente possíveis (Santos, 2000; Santos, 2003). É a partir destes pressupostos essenciais em que se compreende como um novo paradigma capaz de elucidar a partir de uma outra concepção acerca do trabalho científico tem que enfrentar, quer em termos epistemológicos, quer em termos instrumentais, o vínculo indissociável entre sujeito e objecto da investigação, a articulação entre o processo de construção do conhecimento e o contexto social e histórico onde esse



processo acontece ou o modo como as finalidades do processo de pesquisa deverão ser objecto de interpelação quanto à sua dimensão ética, enquanto constrangimento da sua dimensão sociotécnica, que Boaventura de S. Santos reivindica a necessidade de abordar a construção do conhecimento científico em função do conceito de *"artefactualidade discursiva"* (Santos, 2000: 73). Reivindicação que, neste caso, significa a assunção da recusa do princípio cartesiano através do qual se proclama que tudo aquilo que apenas for provável deve ser considerado falso (Santos, 2000) e se reabilita a retórica, enquanto arte da persuasão pela argumentação, como instrumento de construção do conhecimento científico. Se se parte do princípio que todo o conhecimento, incluindo o conhecimento científico, é um conhecimento retórico, importa então perguntar se isso significa que se transita da recusa do monopólio interpretativo, que a abordagem cartesiana do conhecimento científico pretende impor, para a renúncia de qualquer tipo de grelha sustentada de interpretação da realidade?

Segundo Boaventura de S. Santos, *"a retórica é uma forma de argumentar através de motivos razoáveis, no intuito de explicar resultados já consumados ou de procurar adesão à produção de resultados futuros"* (Santos, 2000: 98). É, assim, que, de acordo, com Santos o jogo argumentativo que se constrói por via da retórica tanto pode funcionar de acordo com a lógica do persuadir, quando é posta a tónica nos resultados (Santos, 2000), como respeitando a lógica do convencer, no momento em que o investimento, do ponto de vista da argumentação que se utiliza, consiste em apresentar razões que possam justificar eventuais resultados (Santos, 2000). Para Santos, a *"novíssima retórica"* (Santos, 2000: 98), sustentáculo de uma retórica de tipo dialógico (Santos, 2000), *"deve privilegiar o convencimento em detrimento da persuasão, deve acentuar as boas razões em detrimento da produção de resultados"* (Santos, 2000: 98).

É, assim, a partir destes pressupostos de natureza epistemológica que se reafirma tanto a possibilidade de construir um projecto de investigação credível, como o conjunto de propriedades que orientam a estratégia de pesquisa adoptada. Uma estratégia de pesquisa que se subordinava ao

propósito de interpretação dos sentidos das afirmações dos sujeitos-alvo, através de um investimento que se fez por via da produção escrita, tanto ao nível de uma parte significativa do registo dos dados como, sobretudo, ao nível da disseminação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Uma estratégia através da qual se ia tentando construir um quadro inteligível acerca da problemática estudada que iria ganhando forma à medida que se recolhiam e examinavam as partes (Bogdan & Biklen, 1994). Um quadro através do qual a investigadora propunha uma dada interpretação da realidade estudada, através do confronto que foi estabelecendo entre os dados obtidos e os quadros teóricos de referência mobilizados; entre esses dados e outros dados relacionados com o universo da pesquisa onde se movimentavam os sujeitos-alvo; entre esses dados e os conhecimentos prévios que a investigadora detinha acerca do já referido universo, os quais poderiam dar conta quer de algumas das dimensões tácitas contidas nos dados, quer de alguns dos seus paradoxos e, até, de situações aparentemente inexplicáveis. É certo que se corria o risco de uma tal implicação da investigadora com o objecto de estudo poder sustentar interpretações arbitrárias ou, pelo menos, interpretações pouco distanciadas e, por isso, incapazes de promover análises menos comprometidas e mais produtivas, mas esse é, importa afirmá-lo, um risco inevitável e que terá que ser assumido num trabalho onde o conhecimento a produzir está longe de poder aspirar a ser um conhecimento asséptico, feito de transparências e clarezas que, de facto, não se coadunam com a complexidade e a opacidade das realidades humanas (Ardoino, 1992). Não se trata de pôr em causa a possibilidade de estudar de forma não-arbitrária a realidade, mas tão somente de valorizar a necessidade de compreender as possibilidades heurísticas dos estudos que tendem a abordar os fenómenos em função da necessidade de exteriorizar a sua interioridade (Barbier, 1985).

Foi, deste modo, a partir das opções epistemológicas enunciadas, da estratégia de pesquisa adoptada, das finalidades que presidiam ao estudo a promover e dos constrangimentos derivados quer das propriedades intrínsecas do universo de professores sobre os quais esse mesmo estudo se debruçava quer do grau de implicação da investigadora face a um tal universo que se

explica a opção por eleger o inquérito por questionário como o instrumento de recolha de dados em função do qual esse estudo se desenvolveu, ainda que seja de considerar, igualmente, a utilização, no domínio da interpretação e da interpelação dos dados obtidos por via desse questionário, dos dados referentes a uma entrevista exploratória realizada, bem como dos dados relativos a documentos oficiais do movimento pedagógico a que os sujeitos-alvo pertenciam.

Em síntese, foi para estudar o modo como os professores inquiridos definem a sua acção enquanto profissionais, tentando compreender em função de que representações legitimam tal acção e, ainda, sobre o modo como constroem outros significados para o trabalho que desenvolvem enquanto docentes que me propus realizar um inquérito com base na aplicação de um questionário (Anexo 1). Uma opção que interessa discutir tendo em conta quer as finalidades do projecto de investigação, quer a possibilidade de enveredar pela utilização de outros instrumentos, outros dispositivos e outros desenhos de investigação. Importa compreender, por isso, porque é que não o fiz, definindo-se, deste modo, as vantagens e os riscos da decisão que assumi quando optei por inquirir os professores seleccionados através de um questionário, a qual merece ser divulgada porque constitui um elemento estruturante do projecto de pesquisa, uma decisão que terá que ser entendida como um elemento fundamental na produção, análise e discussão dos dados.

O inquérito que se realiza através de questionários é uma técnica de recolha de dados que pode ser um instrumento de pesquisa útil quando se pretende produzir ou estudos *"marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas"* (Afonso, 2005: 101) ou estudos, através dos quais, se possa aceder *"a um número elevado de actores no seio de uma organização ou num contexto social específico"* (Afonso, 2005: 102). Na situação de pesquisa em que me envolvi foi a opção por este último tipo de estudos aquela que acabei por privilegiar. Uma opção que deverá ser compreendida à luz da natureza do objecto de estudo, o dos diversos tipos de representações produzidos por

professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que são associados do MEM em função das quais se torne possível abordar o modo como estes constroem outros sentidos acerca da actividade que protagonizam enquanto docentes e atribuem outros significados às vicissitudes da sua vida profissional. Uma opção que visava garantir a possibilidade de explorar a diversidade das perspectivas dos professores inquiridos e não, necessariamente, a assegurar qualquer tipo de leituras que conduzissem à identificação de factores universais ou de dinâmicas unívocas, a partir da assunção de uma perspectiva heurística que se definisse em função da sua natureza nomotética. É que aquilo que se pretendia com o desenvolvimento do estudo em apreço nada tinha a ver com o objectivo de enunciar leis universais que fossem capazes, só por si, de explicar o comportamento profissional dos docentes inquiridos. O que se pretendia era, afinal, compreender como as afirmações seleccionadas ou produzidas por esses professores contribuíam para explicar a dimensão proactiva da sua acção como profissionais, quer do ponto de vista das suas afirmações invariantes, quer do ponto de vista das suas afirmações singulares, quer, ainda, do ponto de vista das tensões que se podem estabelecer entre esses mesmos discursos e essas mesmas representações. O que se pretendia, igualmente, era contribuir também para a explicitação dos equívocos, das ambiguidades e das zonas de sombra desses discursos, através dos confrontos que, eventualmente, se pudessem ir estabelecendo entre eles.

Até que ponto é que a utilização de um inquérito, por via da administração de questionários, permitia assegurar que tais finalidades poderiam ser concretizadas?

Há que reconhecer que, quer a via das entrevistas, quer a via da utilização dos dispositivos metodológicos que animam as observações de tipo participante poderiam constituir, em princípio, instrumentos de investigação mais adequados aos fins pretendidos, particularmente quando os estudos de caso tendem a ser legitimados em função da valorização das interacções não formatadas entre os investigadores e os sujeitos-alvo da investigação. Interações que visam salvaguardar o protagonismo destes últimos como intérpretes e produtores de sentidos acerca da realidade que lhes diz respeito,

propriedades heurísticas que concorrem para que estes sujeitos-alvo possam ser entendidos mais como interlocutores do que propriamente como objectos da investigação. Ora, as entrevistas, enquanto técnica de recolha de informação no âmbito da estratégia de investigação que o estudo de caso constitui, pode permitir, sobretudo as entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, que investigadores e investigados se envolvam em jogos de comunicação "sem perguntas específicas e respostas codificadas" (Afonso, 2005:100), ainda que sujeitas a um tema que seja comum para ambos os interlocutores. Pode gerar-se, assim, um processo de interacção mais rico e complexo, ainda que mais difícil de gerir, o qual não só permite explorar caminhos eventualmente não previstos e cuja pertinência emerge no decurso da própria entrevista, como possibilita, igualmente, que o entrevistador precise melhor as suas intenções e que se crie também um ambiente de diálogo mais aberto e, por isso, potencialmente mais produtivo. No decurso do projecto de pesquisa que animei houve uma situação de entrevista colectiva com sete professores do MEM e que foi concebida como se de um estudo exploratório se tratasse, necessário para se obter informações necessárias à elaboração do questionário. Tratou-se de uma entrevista semi-estruturada, sujeita a um roteiro por mim elaborado (Anexo 2), cuja transcrição do seu conteúdo (Anexo 3) para além de cumprir a função atrás referida de apoio à construção do questionário, acabou por ser mobilizada no processo de triangulação a que foram submetidos os dados provenientes da leitura e análise dos mesmos. De resto, há que reconhecer que uma utilização mais ampla da entrevista como técnica de recolha de informações seria uma decisão muito difícil de concretizar: A dispersão geográfica dos professores a inquirir; o volume de transcrições a realizar; a devolução aos entrevistados do conteúdo dessas transcrições e o próprio processo de análise de conteúdo das transcrições desaconselhavam esta solução, sobretudo quando o universo humano da pesquisa poderia envolver 186 professores em condições de satisfazer os critérios estipulados.

Por sua vez, a construção de um projecto de pesquisa que se realizasse segundo a dinamização de processos de observação participante teria, igualmente, as suas vantagens, na medida em que permitiria resolver o

problema que a recolha de informações através das entrevistas coloca aos investigadores, no momento em que se sabe que tal recolha não permite revelar o que as pessoas pensam; *"mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem"* (Afonso, 2005: 103). A observação de situações nas salas de aula dos professores que participam no projecto de pesquisa ou de situações de interacção quotidianas no seio das escolas constituía, sem dúvida, uma excelente solução devido à oportunidade de interagir com situações de intervenção concretas, capazes de só por si revelarem dimensões que muitas vezes ou são ignoradas ou ficam subentendidas ou, até, se encontram ocultas nos discursos dos inquiridos. Trata-se, contudo, de um dispositivo de investigação muito exigente, quer do ponto de vista logístico, quer do ponto de vista epistemológico, quer, ainda, do ponto de vista metodológico. Um dispositivo que, apesar da sua pertinência heurística, não justificava o investimento a realizar, tanto em termos do tempo que seria necessário para o activar como em termos da problemática a tratar, a qual tem mais a ver com os discursos e as representações dos professores do que com as suas práticas.

Importa afirmar, finalmente, que a decisão de enveredar pelo inquérito através da administração de questionários, do ponto de vista da análise das vantagens / desvantagens da opção assumida, sendo uma decisão que pressupunha alguns riscos, não deixa de ser, também, uma decisão que decorre da assunção de algumas garantias, nomeadamente aquelas que se prendem com o facto de o investigador ter previamente definido e de forma clara os tópicos relativamente aos quais pretendia obter informação, o que constitui, segundo W. Foddy, um dos principais pressupostos a respeitar na inquirição por questionários (Foddy, 2002). Do mesmo modo e no que concerne aos inquiridos sabia-se que estes detinham a informação que o investigador pretendia obter, podendo, igualmente, disponibilizar a informação que lhes era solicitada *"no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa"* (Foddy, 2002: 14), sem que se detectasse qualquer obstáculo ou constrangimento institucional ou intelectual que o impedisse. Como se comprovará, posteriormente, quer por via dos cuidados metodológicos adoptados, quer por via da apresentação e discussão dos

resultados, os inquiridos não tiveram qualquer dificuldade especial em compreender as perguntas que o inquérito continha. Do mesmo modo, nada aponta para que os inquiridos não se sentissem motivados para responder ao inquérito, nomeadamente porque uma parte significativa desses inquiridos, senão a sua totalidade, para além da militância pedagógica que os caracteriza estava habituada a encontrar-se para debater e reflectir sobre questões do foro educativo. Seguindo as indicações de W. Foddy relativamente ao conjunto de condições a respeitar na utilização dos inquéritos por questionário, resta referir, finalmente, que do ponto de vista da natureza e da qualidade das questões propostas, estas, como se pode constatar pela análise do questionário em anexo (Anexo 1), nem revelavam as intenções que as justificavam nem conduziam os inquiridos a responder de acordo com as eventuais expectativas do inquiridor (Foddy, 2002). Havendo questões que permitiam aos inquiridos responder através das múltiplas opções que lhe eram previamente fornecidas, o que circunscrevia o campo de respostas possível, havia também outras questões que sendo questões abertas permitiam aos respondentes definir os próprios termos das respostas que produziram.

A opção por realizar inquéritos através de um questionário surge, assim, na sequência de uma reflexão, não sobre a melhor técnica mas sobre a técnica mais adequada, para se obter informações capazes de nos permitir discutir qual a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam, num tempo marcado pela incerteza, pela imprevisibilidade e pelas pressões a que hoje se encontram sujeitos, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e educativas do mundo em que vivemos. Para concretizar tal propósito seria necessário garantir o maior número de respostas possível de um grupo de professores como aqueles que seleccionei, para que, ampliando-se a diversidade de perspectivas em jogo, se cumprisse assim a possibilidade de concretizar os propósitos que justificavam o plano de trabalho traçado⁷³. Não sendo esta a única condição a respeitar, já que a possibilidade de conferir visibilidade à diversidade das perspectivas enunciadas pelos inquiridos depende;

⁷³ Cf. o quadro da fig. 1 (Pg. 242).

igualmente, do modo como se valoriza, explora e se promove, quer a análise dos dados, quer a triangulação dos mesmos, é, todavia, uma condição suficientemente importante para justificar a decisão de organizar a recolha dos dados através da utilização de um inquérito por questionário.

Justificada a opção pela técnica de recolha de dados escolhida, importa, agora, explicitar, e também justificar, o processo de construção do questionário, bem como analisar a sua estrutura, de forma a compreender-se como é que este instrumento de pesquisa correspondeu às necessidades, exigências e finalidades do projecto de investigação em função das quais foi elaborado.

O questionário

O questionário através do qual se promoveu o inquérito (Anexo 1) visava, como qualquer outro questionário, recolher um conjunto diverso de dados, quer acerca daquilo que *"o respondente sabe (conhecimento ou informação) "* (Afonso, 2005: 103), quer acerca daquilo que o respondente *"quer ou prefere (valores ou preferências) "* (Afonso, 2005: 103), quer, ainda, acerca do que o respondente *"pensa ou crê (atitudes e convicções) "* (Afonso, 2005: 103).

No caso do estudo em análise esses conhecimentos, essas preferências e essas convicções relacionavam-se, quer com os desafios que a vida no universo escolar colocavam aos professores que leccionam nos 2º e 3º ciclos, quer com as leituras que estes produzem e as respostas que estes foram encontrando para enfrentar esses desafios, as suas exigências e os seus obstáculos. O questionário constituía, assim, o instrumento que permitia tornar públicos tais conhecimentos, tais preferências e tais convicções, a partir do conjunto de hipóteses e dos objectivos em função dos quais se orienta este estudo. Hipóteses e objectivos estes que, por isso, determinam igualmente a própria configuração do questionário. Este foi, assim, subdividido em seis áreas às quais corresponde um determinado tópico e as suas questões, tal como pode ser comprovado pela leitura do quadro da figura 2.

Estrutura do inquérito: Tópicos, descrição do plano de inquirição e finalidades do mesmo

Tópicos	Descrição	Finalidades
1. Apresentação	Texto a explicar as finalidades do questionário e a contextualizar o projecto de pesquisa.	• Esclarecer os inquiridos; • Assegurar a colaboração dos professores a inquirir
2. Identificação Profissional	Pretende-se que através das questões colocadas e dos quadros a preencher, cada inquirido possa dar conta, quer da sua situação profissional, quer da sua experiência como docente.	• Caracterizar a amostra de sujeitos que participou no estudo; • Contribuir para a elaboração de um perfil dos inquiridos, a partir do seu envolvimento em diferentes tipos de experiências e actividades profissionais
3. Relação com o MEM	Pretende-se que através das questões colocadas e dos quadros a preencher, cada inquirido possa dar conta do tipo de vínculo que tem vindo a estabelecer com o MEM, bem como as razões que justificam esse mesmo vínculo.	• Caracterizar a amostra de sujeitos que participou no estudo; • Caracterizar o tipo de participação dos inquiridos no âmbito do MEM; • Identificar os tipos de motivações que poderão explicar a adesão dos indivíduos ao MEM, o que pode constituir uma primeira oportunidade para explorar algumas das suas convicções sobre a acção profissional dos professores e, em geral, sobre a profissão docente.
4. Análise das escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos	Pretende-se, através do preenchimento dos quadros, que cada inquirido possa revelar quais os constrangimentos institucionais e organizacionais, os constrangimentos curriculares e pedagógicos e os problemas que as famílias colocam às escolas e à acção dos professores nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.	• Identificar os tipos de constrangimentos com os quais as escolas e os professores, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, se deparam e que os inquiridos mais valorizam, de forma a promover uma primeira tentativa de exploração e de compreensão das representações dos inquiridos acerca da margem de manobra que, enquanto profissionais, julgam possuir. • Confrontar as opções que os inquiridos assumiram nos diferentes itens com as respostas que produziram nas questões relacionadas com o tópico anterior, de forma a compreender-se o(s) sentido(s) da sua congruência ou a avaliar o(s) sentido(s) de eventuais contradições que possam ser sinalizadas.
5. Análise das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	Pretende-se, através do preenchimento dos quadros ou das respostas a questões abertas, que cada inquirido possa identificar o que pensa serem os pontos fortes e fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.	• Confrontar as opções que os inquiridos assumiram quando identificaram o que, na sua opinião, constituíam os pontos fortes e os pontos fracos dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico com as respostas que produziram nas questões relacionadas com os dois tópicos anteriores, de forma a compreender-se o(s) sentido(s) da sua congruência ou a avaliar o(s) sentido(s) de eventuais contradições que possam ser sinalizadas. • Explorar o significado das tendências mais representativas das opções dos inquiridos, de forma a reflectir-se sobre os significados das mesmas do ponto de vista daquilo que elas nos poderão revelar acerca das representações dos inquiridos sobre a profissão docente e a acção profissional dos professores.

6. Análise das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que são associados do MEM	Pretende-se, num primeiro momento, através de respostas a questões abertas, que cada inquirido identifique e hierarquize, do ponto de vista da dificuldade da sua resolução, quais os problemas identificados relacionados com o tópico nº 4, para posteriormente apresentar as possíveis soluções que os professores do MEM poderiam activar para enfrentar tais problemas. Pretende-se, num segundo momento, que os inquiridos distingam os professores do MEM dos restantes professores que leccionam nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.	• Hierarquizar os problemas atrás identificados do ponto de vista das possibilidades de terem ou não terem solução. • Identificar e categorizar as soluções encontradas. • Identificar as invariâncias das perspectivas enunciadas, assim como, e eventualmente, as contradições existentes. • Confrontar os resultados da análise com as conclusões do estudo relativas aos tópicos anteriores. • Caracterizar o campo a partir do qual se pode, eventualmente, definir a proactividade profissional dos professores do MEM. • Confrontar a imagem que os inquiridos propõem acerca dos professores do MEM com os dados relativos à alínea anterior, de forma a explorar eventuais contradições ou não-ditos e/ou a complexificar a definição da proactividade profissional dos professores do MEM.
---	---	---

Fig. 2

Foi este questionário que permitiu convidar os professores do MEM a participar no estudo, através do envio de uma carta que continha, para além do dito questionário, uma missiva da presidente do MEM em exercício, Inácia Santana (Anexo 4) e um envelope selado com o meu endereço para facilitar a devolução do mesmo após o seu preenchimento.

Sendo um elemento fundamental do projecto de pesquisa, o questionário em análise foi objecto de um processo de construção que importa explicitar dada a sua importância estratégica na recolha e produção de dados. Assim, e para além da leitura de trabalhos académicos sobre o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, nomeadamente o livro derivado da tese de doutoramento que Pedro González publicou (González, 2002) e o terceiro capítulo de outra tese de doutoramento, a de Rui Trindade (Fernandes, 2004), debrucei-me igualmente sobre alguns dos artigos publicados no Boletim / Revista «Escola Moderna» relacionados com intervenções em salas de aula dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, bem como sobre alguns textos emblemáticos do MEM que visam explicitar e definir o modelo estratégico de intervenção educativa que este Movimento perfilha. Foi este contacto de carácter documental que me permitiu elaborar o roteiro da entrevista (Anexo 2) que realizei com sete professores associados do MEM que leccionam em turmas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, os quais

constituíram um grupo de referência que permitiu concretizar um primeiro debate sobre algumas das questões estruturantes do estudo a realizar. Pretendia-se promover, por esta via, quer a concretização de uma abordagem panorâmica da problemática a estudar, quer, igualmente, a aquisição do material necessário para a construção do questionário que seria dirigido ao grupo mais amplo de professores a inquirir. Esta entrevista de carácter exploratório assumiu, assim, uma importância decisiva, já que como qualquer entrevista exploratória tinha por função revelar alguns aspectos "do fenómeno nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo" (Quivy, 1992: 67) para, deste modo, "completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras" (Quivy, 1992: 67). Daí que, através dessa entrevista, se criasse uma situação que permitisse aos entrevistados expressarem-se livremente, ainda que estimulados por perguntas abertas que, mais do que determinar as opiniões que interessava recolher, pretendiam incentivar, antes, a produção dessas mesmas opiniões. Tratando-se de uma entrevista semi-directiva ou semi-estruturada desenvolveu-se segundo um guião, a que os entrevistados tiveram acesso, que se encontrava organizado em função de quatro categorias maiores: (i) Análise da Escola; (ii) Análise das práticas profissionais dos professores; (iii) Análise das representações e práticas dos professores do MEM; (iv) Análise da importância do MEM na vida dos seus professores. A cada uma das categorias correspondia um conjunto de finalidades em função das quais se propunha a direcção da entrevista e das questões a colocar, tal como pode ser comprovado pelo já referido roteiro. A entrevista foi gravada, sujeita a um processo de transcrição, enviada aos entrevistados e revista. A cada um dos entrevistados foi atribuída uma letra que visava salvaguardar o seu anonimato. Posteriormente, e feita a análise de conteúdo da entrevista, acedeu-se a um primeiro conjunto de indicadores que permitiram apoiar a construção de um pré-questionário que foi submetido a uma leitura de especialistas que nada tinham a ver com o grupo de sujeitos-alvo, de forma a identificarem-se incorrecções, questões ambíguas ou questões que poderiam gerar equívocos ao nível da interpretação das perguntas.

Definida a forma final do questionário passou-se à etapa seguinte, a qual foi dedicada à administração do mesmo, envolvendo todos os professores que no ficheiro nacional do MEM constavam como docentes relacionados com o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico. Recebidos os questionários transitou-se para uma outra fase, a do momento em que se submeteram as respostas obtidas através da administração dos questionários a um processo de leitura e análise cujos resultados serão apresentados e discutidos no próximo sub-capítulo.

É esse estudo que permitirá retomar a questão fundamental que tem vindo a ser enunciada neste trabalho, «Qual a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam?», em função da qual se pretende compreender quais as respostas que os professores, aqueles se enquadram no tipo de perfil profissional seleccionado, foram encontrando para a enfrentar.

Apresentação e discussão dos resultados

A etapa da apresentação e discussão dos resultados não poderá ser dissociada, nem das opções metodológicas assumidas na condução do projecto de pesquisa, nem do conjunto de operações concretas que permitiu a construção dos dados a partir dos quais tal projecto se concretiza. Estes deverão ser entendidos como o corolário de um processo de reflexão que se iniciou antes do desenvolvimento do projecto de pesquisa, na configuração da problemática teórica e no subsequente processo de discussão e de interpelação a que fui submetendo os argumentos de autores de referência, as perspectivas conceptuais que estes perfilham e os campos de carácter metateórico onde se situam. A análise e discussão de dados afirma-se, assim, na sequência de uma discussão à qual confere corporeidade e sentido, como um espaço de produção de respostas que alarguem e complexifiquem o espaço de debate relacionado com os sentidos da acção profissional dos professores num tempo marcado por contingências e incertezas que obrigam a repensar essa acção e os seus fundamentos. Trata-se de um contributo que, por partir de uma reflexão contextualizada e enquadrada num esforço de

teorização indesmentível, não permite alimentar nenhuma espécie de ilusão acerca da possibilidade de se renunciar a qualquer tipo de grelha sustentada de interpretação da realidade. Este é um projecto de investigação que não o faz nem tão pouco o pretende fazer, o que não significa que se pretenda assumir como a última e mais capaz leitura da realidade e da problemática sobre a qual se debruça. É uma leitura e uma interpretação dessa realidade cuja principal ambição é usar os dados de que dispõe para problematizar, inquirir e discutir outras leituras, os próprios dados em função dos quais se justifica e o próprio processo de construção desses dados. Não se pretende construir um roteiro em função do qual seja possível abordar a realidade de forma infalível, mas participar na construção do roteiro possível, o qual tem mais a ver com o alargamento do campo de reflexão sobre as possibilidades de compreender a acção docente do que propriamente com o desejo de a definir de forma prévia e inexorável.

A apresentação e a discussão dos resultados far-se-á, deste modo, a partir das respostas aos inquéritos, das respostas às entrevistas que também sustentaram a elaboração desse inquérito, dos textos produzidos no âmbito profissional e associativo onde os inquiridos se movimentavam e do enquadramento dessa apresentação e discussão no âmbito do espaço teórico de que esta tese tem vindo a dar conta. Do ponto de vista operacional, a apresentação e a discussão dos resultados desenvolve-se em função de um conjunto de categorias, por mim já referidas, que numa primeira fase serão objecto de uma leitura específica para, numa fase posterior, se tentar compreender o caleidoscópio de interacções que estabelecem entre si, condição para aprofundar e alargar tanto o campo como os modos de análise que neste âmbito foram sendo privilegiados. Especificando o plano de trabalho pode afirmar-se que a análise e a discussão de resultados se desenvolverá em função dos domínios que se passam a enunciar:

- a) Identificação e caracterização profissional genérica dos inquiridos;

- b) Análise da relação dos inquiridos com o Movimento da Escola Moderna;
- c) Análise das representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- d) Análise das representações dos inquiridos acerca da acção profissional dos professores que leccionam em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- e) Análise das representações dos inquiridos acerca das práticas educativas que desenvolvem e dos fundamentos teóricos e pedagógicos que as sustentam.

Será, assim, a partir destes domínios que pretendo responder às questões, já atrás referidas, que norteiam esse projecto e participar, por esta via, na reflexão para a qual a elaboração desta tese de doutoramento pretende contribuir. Questões essas que, recorde-se, se relacionam com o estudo em função do qual se visa compreender o modo como os professores inquiridos assumem uma visão proactiva da profissão docente em escolas sujeitas a mandatos educativos mais exigentes do ponto de vista político, social e cultural.

Tendo os dados disponíveis sido construídos a partir do processo de triangulação que foi produzido em função, quer das respostas obtidas através da administração do questionário, quer das respostas obtidas através da entrevista colectiva que precedeu e apoiou a elaboração desse questionário quer, finalmente, da própria leitura de textos onde se relatam e analisam intervenções educativas em salas de aula e escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, há que reconhecer que o processo de análise e de discussão dos resultados terá de levar esse facto em linha de conta. Ou seja, encontrámo-nos no domínio da análise das representações dos inquiridos, o que significa que tal domínio é o domínio da análise relacionado, por um lado, com os

discursos referentes às práticas dos próprios inquiridos e às práticas dos outros professores que não pertencem ao MEM e, por outro, com os discursos que visam explicar e fundamentar as práticas de uns e de outros. Será a partir destes diversos conjuntos de análises que se espera poder contribuir para a reflexão acerca dos sentidos que os professores daquele movimento pedagógico atribuem, quer ao trabalho docente que realizam, quer ao que vêem realizar, bem como aos fundamentos que enformam as suas perspectivas, em função dos quais se torna possível abordar os conceitos nucleares que os sustentam, tais como, e entre outros, os de aprender e de ensinar, o de aluno, o de professor, o de gestão do currículo ou o da função da escola. Conceitos que permitem discutir as abordagens dos inquiridos face a problemáticas como a da heterogeneidade discente e a da inclusão, a de autonomia e a de acção reguladora no seio das turmas, a da relação com a comunidade e da assunção do papel social a atribuir à Escola ou a da construção dos saberes profissionais e a afirmação da colaboração entre docentes.

Sendo o grupo de inquiridos um grupo que se encontra vinculado a uma associação pedagógica cujos princípios se afirmam pela clareza dos propósitos que o norteiam e cujos membros se afirmam pelas suas práticas singulares será interessante, também, que a apresentação e análise de resultados possa contribuir para explicitar não só os eixos invariantes dos discursos produzidos, bem como as tensões e até as contradições que, eventualmente, se possam revelar através desses mesmos discursos. Como se defendeu anteriormente, o objectivo de um projecto de investigação sujeito aos objectivos a que este se encontra vinculado não é o de definir e prescrever o(s) percurso(s) em função dos quais os professores possam encontrar um sentido mais gratificante para o trabalho que realizam, mas o de compreender se é possível essa gratificação profissional, como é que os professores inquiridos a têm vindo a obter e quais as dimensões que importa valorizar neste âmbito. Na minha opinião, tendo em conta que o trabalho dos professores deverá ser entendido sempre como um trabalho singular, porque contextualizado, este é o máximo compromisso possível com o qual, neste âmbito e neste momento, um investigador se pode comprometer. Será, pois,

esse objectivo aquele que orientará esta etapa do projecto de investigação, relacionada com a apresentação e a avaliação de resultados.

Como se pode comprovar pela figura 3, através da qual é possível constatar-se quantos inquéritos foram enviados e quantos foram recebidos, o número de inquéritos recebidos ronda uma percentagem na casa dos 19, 35% (36 inquéritos recebidos em 186 inquéritos enviados), ainda que dos trinta e seis inquéritos recebidos, cinco não tenham sido respondidos por razões que se prendem essencialmente, quer com o facto de os sujeitos afirmarem não ter uma participação activa no movimento que justificasse a sua participação no inquérito, quer com o facto de as pessoas já não serem professores do 2º e 3º ciclos. Para além destes, foram devolvidos, via postal, três envelopes contendo os inquéritos, devido ao facto de a morada ser designada como desconhecida.

	TOTAL			
Enviados	186			
Não devolvidos	150			
Recebidos	36	28	5	3
		Inquéritos que foram respondidos	Inquéritos não respondidos com justificação	Inquéritos não respondidos por erro postal

Fig. 3

Na prática, pode afirmar-se que do universo de professores identificado, através dos ficheiros do movimento, como sendo docentes do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e associados do MEM só 178 é que reconhecidamente deveriam ser considerados como tal. De acordo com estes números, pode afirmar-se que a percentagem de inquéritos respondidos se aproximou dos 16 % da totalidade da amostra a inquirir.

As razões que explicam o número de participantes no projecto de investigação são diversas e, hipoteticamente, poderão ter a ver com:

- a) as perdas esperadas que outros estudos, também produzidos pela inquirição por questionários através da via postal, permitem confirmar (Vicente, Reis & Ferrão, 2001)⁷⁴;
- b) o facto de os ficheiros do MEM não permitirem que se saiba quais os professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que sendo sócios do Movimento ou nunca participaram de forma efectiva nas suas actividades ou deixaram de participar nessas mesmas actividades⁷⁵;
- c) o facto de muitos associados do MEM não terem uma participação tão activa na vida do movimento que justificasse o seu incómodo de responder a um inquérito do tipo daquele que lhes foi proposto, apesar de continuarem a pagar as suas quotas e de não se terem demitido formalmente dessa associação de professores;
- d) o facto de a solicitação incluir todos os professores que podem leccionar no 3º ciclo do Ensino Básico, explica que a mesma tenha sido dirigida, também, a professores do Ensino Secundário, o que acabou por contribuir para inflacionar o número de respostas esperadas, já que é expectável que estes docentes ao verificarem, na introdução do questionário, que o mesmo era dirigido para "professores, associados do MEM, que tenham vindo a exercer a sua actividade como docentes nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico" (Cf. pg. 1 do Questionário – Anexo 1), não tenham respondido ao

⁷⁴ Vicente, Reis e Ferrão (2001) consideram que a *"taxa de respostas geralmente baixa constitui um problema neste método. Pode variar de 5% a 30% ou 40% (Bouquerel, 1974) podendo em alguns casos atingir valores superiores"* (Vicente, Reis e Ferrão, 2001: 165 – 166).

⁷⁵ De forma a compreender-se até que ponto é que a diferença substantiva existente entre questionários esperados e questionários recebidos se justificava por via da sua permanência fictícia no MEM, verificou-se qual o número de relatos das práticas que nos congressos anuais do Movimento eram da autoria de professores provenientes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (Cf. Anexo 5). Constatou-se, face ao quadro que se inclui no Anexo 5, que o número de associados do MEM incluídos nos ficheiros do Movimento que se encontram relacionados com os níveis de ensino em causa é claramente excessivo face ao número de militantes efectivos. Logo, conclui-se que aquela diferença entre questionários enviados e questionários recebidos não é tão ampla como uma leitura inicial dos números suscitava de imediato. Neste sentido, a amostra de professores que foi utilizada neste estudo é mais significativa que os, inicialmente contabilizados, 16 % de inquiridos davam a entender.

mesmo ou por não terem qualquer tipo de experiência profissional no Ensino Básico ou por terem uma experiência considerada, pelos próprios, como insuficiente; o que só por si constitui uma razão plausível para não participarem no estudo;

- e) o facto do inquérito obrigar a um tempo de reflexão que pode ter colidido com a disponibilidade de alguns dos inquiridos, ainda que estivessem reunidas duas condições que, segundo Vicente, Reis e Ferrão (2001), são necessárias à realização do questionário por via postal, *"a existência de uma listagem que possa cumprir as funções de uma base de sondagem e a perspectiva de uma boa taxa de respostas"* (Vicente, Reis e Ferrão, 2001: 165).

Tendo em conta, sobretudo, os quatro primeiros tipos de razões invocadas que são suficientemente plausíveis para serem credíveis, é possível verificar que afinal o número de inquiridos é mais representativo do universo total de sujeitos que se pretendia inquirir, do que uma primeira leitura desses números faria supor. No entanto, seja quais forem as razões que possam ser invocadas, o que importa afirmar é que o número de questionários recebido e a qualidade das respostas que os mesmos evidenciam permite concluir que o estudo de caso não é substancialmente afectado, quer quanto à sua natureza, quer quanto às suas finalidades, e que os vinte e oito inquiridos que responderam aos questionários constituem, afinal, uma garantia de que nos encontramos perante professores disponíveis e interessados em participar numa reflexão sobre a problemática em questão, o que constitui um factor que abona em favor da credibilidade do projecto de investigação. Importa, finalmente, referir que apesar da centralidade que as respostas aos questionários ocupavam no seio de um tal projecto, essas respostas não constituíam a única fonte capaz de contribuir para a produção dos dados a analisar no quadro do processo de pesquisa. Isto é, partirei das respostas obtidas em função do questionário mas, como já o afirmei anteriormente, não me circunscreverei, exclusivamente, às informações que as mesmas veiculam, na medida em que os dados das entrevistas colectivas e, igualmente, os dados constantes em obras sobre o MEM ou em escritos dos associados do

MEM são, igualmente, relevantes. Trata-se de uma opção que se justifica mais por razões relacionadas com a complexificação e o aprofundamento do espaço de reflexão, do que por necessidade de uma eventual compensação metodológica face ao número de respostas recebidas.

Identificação e caracterização profissional genérica dos inquiridos

O primeiro momento de apresentação e análise dos dados resultantes das respostas aos questionários circunscreve-se à caracterização profissional dos sujeitos inquiridos de forma a poder responder-se a exigências de carácter metodológico; a poder identificar-se, eventualmente, algumas das suas particularidades profissionais; a poder enquadrar-se e a justificar-se algumas das posições e perspectivas que esses sujeitos possam assumir em respostas relacionadas com outros capítulos do questionário.

Os dados que foram obtidos através dos conjuntos de questões que no questionário se albergam sob a designação genérica de «**IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL**»⁷⁶ resultam, assim, quer da análise dos quadros da figura 4 e 5, relativos à categoria profissional e ao escalão em que se encontram os inquiridos, quer do quadro da figura 6, relacionado com a área de docência destes professores, o que permite identificar a posição sócio-profissional daqueles que decidiram responder ao questionário.

Categoria profissional	N.º de respostas
Contratada/o	3
QNP (Quadro de Nomeação Provisória)	2
QZP (Quadro de Zona Pedagógica)	2
QND (Quadro de Nomeação Definitiva)	16
Não respondeu	5
TOTAL	28

Fig. 4 – Categoria profissional dos inquiridos

⁷⁶ Cf. páginas 1, 2 e 3 do Questionário (Anexo 1).

Escalão	Nº de respostas
1º	0
2º	0
3º	2
4º	0
5º	4
6º	4
7º	0
8º	0
9º	5
10º	6
Não respondeu	7
TOTAL	28

Fig. 5 – Escalão profissional dos inquiridos

Area da docência	Nível de ensino	Nº de respostas
Matemática (1º Grupo)	3º CEB / Ensino Secundário	1
Educação Visual e Tecnológica	2º CEB	2
Português / Francês (02)	2º CEB	2
História (10º A)	3º CEB/Ensino Secundário	1
Matemática / Ciências da Natureza (4º Grupo)	2º CEB	6
Português/Francês (8º Grupo)	3º CEB/Ensino Secundário	3
Artes Visuais	3º CEB / Ensino Secundário	1
Português / História (01)	2º CEB	4
Informática (39)	3º CEB/Ensino Secundário	1
Inglês (3º Grupo)	2º CEB	2
Não respondeu		5
TOTAL		28

Fig. 6 – Áreas de docência dos inquiridos

Da leitura dos três quadros constata-se que nos encontramos perante um grupo de docentes com uma experiência profissional significativa, como o número de professores já colocados no Quadro de Nomeação Definitiva (QND) o demonstra (cerca de 57% da totalidade dos inquiridos) e o número de professores inquiridos situados entre o 5º e o 10º escalão o confirma (67% da totalidade dos inquiridos). Do ponto de vista do projecto de pesquisa importa afirmar que tais características da população inquirida constituem uma mais-valia para este projecto, já que o facto de nos encontrarmos perante profissionais que têm uma experiência, como docentes, relevante nos pode garantir, não necessariamente a qualidade dessa reflexão, mas a possibilidade da produção de uma reflexão sustentada. É que estes profissionais são detentores de um património de experiências que constitui uma das condições mais decisivas para que a sua reflexão seja credível e pertinente. As características dos inquiridos constituem, ainda, um elemento positivo a

considerar no âmbito deste projecto de investigação, tendo em conta o número total de inquiridos – vinte e oito, que acederam responder ao questionário. Isto é, quanto mais experiência profissional possuírem os professores que decidiram responder ao questionário melhores condições o investigador possui, em princípio, para aceder a dados relevantes. No caso dos professores do MEM e tendo em conta, por um lado, a militância e a generosidade profissional que os anima e, por outro, o tipo de práticas de auto-formação em que estes participam, a experiência profissional é um factor a valorizar, quer porque garante que estamos perante profissionais em que o investimento que realizam no desenvolvimento de um outro tipo de práticas pedagógicas não é um devaneio efémero⁷⁷, quer porque assegura, muito provavelmente, que as respostas dos inquiridos correspondem a abordagens suficientemente sustentadas e informadas.

Por seu turno, o quadro da figura 6, relativo às áreas de docência dos inquiridos, permite que constatem que não há grupos de docentes sobrevalorizados na amostra considerada, ainda que nem todos estejam aí representados. Neste âmbito, importa, então, reconhecer que, nem essa era uma condição que dependesse de qualquer tipo de decisão metodológica por parte da investigadora, nem que se encontram ausentes dessa amostra os grupos docentes relacionados com as áreas curriculares tradicionais, onde a problemática da construção de outros sentidos para a actividade docente assume uma centralidade tal que permite considerar estarmos perante um grupo de inquiridos que, no mínimo, não põe em causa a pertinência do estudo.

Através das figuras dos quadros nº 7 a 11 pode-se no domínio, ainda, da «IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL» caracterizar o tipo de envolvimento dos inquiridos na vida das respectivas escolas quer do ponto de vista da acção pedagógica que estes protagonizam quer do ponto de vista da sua participação em actividades de gestão e de administração.

⁷⁷ Consulte-se o quadro inscrito na figura 12, relativo ao número de anos em que os inquiridos se encontram vinculados ao MEM que, de algum modo, confirmam esta afirmação. Cerca de 53 % dos inquiridos são associados do movimento há mais de cinco anos, onde participam de uma forma activa na vida desta associação (Cf. página 285 deste trabalho).

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Sempre	Nem sempre	Nunca	Não existe na escola	Não respondeu
Intervenção como docente na Área de Projecto.	7	7	-10 ^a	0	4
Intervenção como docente na Área de Estudo Acompanhado.	11	9	3	0	5
Intervenção como docente na área de Formação Cívica.	5	12	7	0	4
Coordenador(a) da Área de Projecto	0	1	13	7	7
Coordenador(a) da Área de Estudo Acompanhado	1	1	12	7	7
Coordenador(a) da Área de Formação Cívica	0	0	14	7	7
OBSERVAÇÕES: - Experiência num projecto de «Educação Cívica» (1990 / 91 e 1992 / 93 – 1 inquirido - Coordenação de um Curso de Informática - 1 inquirido					

Fig. 7 - Experiência profissional no âmbito das áreas curriculares não – disciplinares

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE EQUIPAS DE APOIO EDUCATIVO	Há cinco ou mais anos	Há menos de cinco anos	Nunca	Não respondeu
Membro de Equipas de Apoio Educativo		3	20	5
Coordenador de Equipas de Apoio Educativo		1	22	5

Fig. 8 - Experiência profissional no âmbito das equipas de apoio educativo

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE PROJECTOS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE CARÁCTER COMPENSATÓRIO				
Membro de equipas docentes relacionadas:	Experiência Contínua	Experiência Pontual	Nunca	Não respondeu
• com os denominados Currículos Alternativos (Disp. n.º 22 / SEEI / 96)				
com os programas de Educação – Formação	2	5	19	2
com os programas 9º ano + 1	0	0	26	2
com acções no âmbito do Ensino Recorrente	0	1	25	2
com outros programas neste âmbito. Quais ?	1	1	24	2
o TEIP				
o PEPT	1 1 ^b	0	24	2

Fig. 9 - Experiência profissional no âmbito de projectos de intervenção educativa de carácter compensatório

^a Um inquirido refere a sua participação em projectos relacionados com a Área-Escola, mas não com a Área de Projecto. Outro inquirido refere que a Área Projecto está entregue, na sua escola, a professores das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física.

^b A participação da única inquirida que esteve envolvida neste programa ocorreu ao nível de um Centro de Área Educativa, onde assumiu a figura de Coordenadora.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE PROJECTOS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COMPLEMENTARES	Experiência Continuada	Experiência Pontual	Nunca	Não existe na escola	Não Respondeu
Actividades de dinamização de Clubes	3	8	6	5	6
Actividades de dinamização de Bibliotecas	1	5	16	0	6
Actividades de dinamização de Centros de Recursos	1	4	17	0	6
• Actividades de dinamização relacionadas com programas diversos. Quais ?					
OFICINA DE ESCRITA	0	1			
OURI	1	0			
JOGO DO 24	1	0			
RECITAL DE POESIA	0	1			

Fig.10 - Experiência profissional no âmbito de projectos de intervenção educativa complementares

Uma primeira leitura dos quatro quadros expostos permite constatar que nada indica que os professores inquiridos possam ser destacados, face aos professores que não pertencem ao MEM, quer pela sua participação em experiências dissociadas das intervenções educativas ordinárias que ocorrem quotidianamente nas salas de aulas das escolas quer por actividades de coordenação relacionadas tanto com as áreas curriculares não-disciplinares, como com as denominadas equipas de apoio educativo. Os números que o quadro da figura nº 7 retrata, referentes às já referidas áreas curriculares não-disciplinares, dizem respeito a obrigações profissionais, as quais, hoje, se encontram contempladas na distribuição do serviço docente e que qualquer professor, independentemente da sua vontade, terá que cumprir. Quanto aos cargos de coordenação relacionados com essas áreas, o número diminuto de professores inquiridos que afirma ter tido experiências de coordenação merece ser lido com alguma prudência, já que esse cargo, que não se encontra contemplado na legislação, nem sempre existe nas nossas escolas. Há, contudo, uma maior participação destes professores, quer de forma continuada quer de forma pontual, em projectos relacionados com os denominados «Currículos Alternativos» e pode chamar-se a atenção para o número de inquiridos que assumem ter tido experiências pontuais em actividades de dinamização de clubes, bibliotecas ou de centros de recursos,

ainda que a percentagem de um tal tipo de participações não possa ser entendida como suficientemente significativa para ser considerada como uma característica singular dos professores do MEM. Admite-se que o número de sujeitos que responderam ao questionário assuma alguma importância, neste âmbito, no sentido de não permitir avançar com explicações excessivamente afirmativas acerca desta dimensão da intervenção profissional dos inquiridos. Mesmo assim e com a prudência necessária importa, no entanto, valorizar o facto de dois dos inquiridos afirmarem possuir uma experiência continuada e cinco desses inquiridos afirmarem terem tido experiências pontuais como membros de equipas docentes relacionadas com os já mencionados «Currículos Alternativos». Não sendo este um dado que à primeira vista possa justificar o investimento numa análise mais exaustiva, devido ao diminuto número de inquiridos é, no entanto, numa abordagem mais aprofundada, um dado que não se pode descurar como objecto de reflexão, o que se explica pelo facto de o projecto dos «Currículos Alternativos», decorrente da aplicação do Despacho nº 22/SEEI/96, publicado no Diário da República nº 140, II Série, de 19 / 06 / 1996, ter sido contestado de forma explícita pelo MEM. Tal como o documento enviado, na altura, à Secretária da Educação e Inovação, Ana Benavente, o comprova, a posição do MEM face a essa medida foi de rejeição liminar: *"Entendemos... o Despacho 22/SEI/96 como um atentado histórico e político à democratização do sucesso, à integração educativa, à inovação e renovação dos professores e das escolas"* (González, 2002: 175), lê-se nesse documento, onde mais adiante se afirma que *"Pensamos, conseqüentemente, que esta medida se repercutirá, em breve, no agravamento da integração social, das representações e comportamentos racistas, no atropelo aos direitos humanos e constitucionais. Atentará, em suma, contra a coesão nacional por que nos batemos enquanto democratas, incansavelmente"* (González, 2002: 175). Face a uma recusa tão inequívoca é de perguntar porque é que houve associados do MEM que participam num projecto que o movimento pedagógico, de que fazem parte, aborda de forma tão depreciativa. Embora esta questão não tenha sido colocada directamente aos professores inquiridos, tal participação poderá ser explicada a partir de uma entrevista que um dos militantes mais conhecidos do MEM, Américo Peças, concede a

Pedro González, no âmbito da tese de doutoramento que este último produziu. Nessa entrevista, A. Peças começa por confirmar a perspectiva do MEM, afirmando ter achado, *"sinceramente, que era necessário essa demarcação, mais com o espírito subjacente ao espírito do Despacho. Porque isso ia contra toda a nossa prática e toda a nossa filosofia, as premissas, por aquilo que lutámos desde a origem do movimento, de um espaço de inclusão, de um espaço de encontro para todos os meninos numa pedagogia diferenciada"* (González, 2002: 175). Apesar desta posição de princípio, A. Peças considera que se podia ter assumido, no momento da rejeição do despacho, *"uma intervenção mais construtiva"* (González, 2002: 175), já que aquilo que se contestava não era tanto a possibilidade de se entender o currículo e a gestão do trabalho na sala de aula em função de outros parâmetros e de outros pressupostos, mas a possibilidade de se impor um Programa Alternativo. *"Se a gente entendesse por Currículo toda a reorganização escolar, inclusive os aspectos de acesso ao Currículo, da relação pedagógica, da organização do trabalho, tudo isso é dimensão curricular lata, eu penso que poderíamos ter feito uma crítica mais construtiva, deixando algumas portas abertas. Se bem que o risco poderia ser grande"* (González, 2002: 175). Possivelmente é esta abordagem acerca dos «Currículos Alternativos» que subjaz à decisão de alguns dos inquiridos, nomeadamente quando sabemos que essa acção se dirige para alunos em situação de risco escolar inequívoco e circunscritos a um universo escolar que permanece insensível às suas necessidades educativas bem como às suas singularidades pessoais, sociais e culturais. É esta vontade de criar oportunidades educativas, recusando as situações de inevitabilidade académica, presente na centralidade que a defesa de uma escola inclusiva assume, que pode justificar, se bem que paradoxalmente, o que num determinado momento foi considerado pelo MEM como um ataque a uma escola que se deverá pautar por parâmetros e pressupostos de natureza democrática. Ou seja, quer a atitude do MEM em recusar qualquer tipo de medida ou acção que possa contribuir para qualquer tipo de segregacionismo pedagógico, quer a atitude daqueles associados que de forma continuada ou pontual participaram em programas de intervenção relacionados com aquele projecto são reveladoras tanto da importância do princípio da inclusão como uma das imagens de

marca do movimento, como do facto de o MEM, apesar da firmeza que aí se demonstra no que à defesa dos princípios pedagógicos diz respeito, não se encontrar isento de tensões internas de carácter pedagógico e praxeológico no domínio do mais diverso conjunto de reflexões que aí se promovem, de que este é, somente, mais um exemplo.

O quadro que a figura 11 retrata, ainda relacionado com o domínio da «IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL», permite caracterizar, finalmente, o tipo de envolvimento dos inquiridos no que concerne às actividades de gestão e de administração das escolas.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DAS ESCOLAS	Experiência Contínua	Experiência Pontual	Nunca	Não respondeu
Director/a de Turma	12	15	1	0
Coordenação de Directores de Turma	0	3	25	0
Coordenação de Departamento / Grupo Disciplinar	4	5	14	5
Membro de um Conselho Directivo / Executivo	0	2	21	5
Presidente de um Conselho Directivo / Executivo	0	0	23	5
Membro de um Conselho Pedagógico	4	10	9	5
Presidente do Conselho Pedagógico	0	0	23	5
Membro da Assembleia de Escola	0	5	18	5
Presidente da Assembleia de Escola	0	1	22	5
Outras experiências profissionais vividas neste âmbito? Quais ?				
- Membro da equipa que elaborou o PCE e o Regulamento Interno – 1 inquirido - Dinamizador da Secção de Formação do Conselho Pedagógico – 1 inquirido				

Fig. 11 – Experiência profissional no âmbito da gestão e da administração das escolas

Verifica-se, também, neste âmbito que o perfil dos professores do MEM, a julgar pelas respostas obtidas através do questionário, não se configura em função do seu envolvimento em actividades de gestão e de administração. Mesmo que os números pareçam contradizer esta afirmação, a experiência no cargo de Director de Turma, porque está longe de poder identificada como uma experiência voluntária, só a confirma, sobretudo se a compararmos com os outros itens do questionário, itens esses onde se detecta algum tipo de participação mais evidente quando se relacionam com intervenções de carácter pedagógico, como é o caso, quer da coordenação de departamentos ou de grupos disciplinares, quer a participação como membros de um Conselho Pedagógico.

Em suma, face às respostas obtidas através da administração do questionário e tendo em conta, também, o teor do conteúdo dos artigos publicados na Revista do Movimento, intitulada «Escola Moderna», pode afirmar-se como hipótese plausível a confirmar que são as preocupações de carácter pedagógico e, neste âmbito, a sua intervenção como docentes na sala de aula, aquelas que parecem mobilizar a reflexão dos professores associados no MEM.

Análise da relação dos inquiridos com o Movimento da Escola Moderna

A relação que os inquiridos mantêm com o MEM foi abordada através da leitura e da análise das respostas que se publicitam através dos quadros 12, 13, 14, 15 e 16, pretendendo-se, então e por esta via, aprofundar a caracterização da amostra de sujeitos que participou no estudo, caracterizar o tipo de participação dos inquiridos no âmbito do MEM e identificar os tipos de motivações que poderão explicar a adesão dos indivíduos ao MEM, o que pode constituir uma primeira oportunidade para explorar algumas das suas convicções sobre a acção profissional dos professores e, em geral, sobre a profissão docente.

Anos de vinculação ao MEM	Nº de respostas
+ de 20 anos	2
10 – 20 anos	3
5 – 10 anos	10
- 5 anos	8
Não respondeu	5
TOTAL	28

Fig. 12 – Anos de vinculação dos inquiridos ao MEM

A leitura do quadro 12 permite constatar, de imediato, que o grupo de sujeitos que respondeu ao questionário possui uma relação solidificada com o MEM. Cerca de 53,5 % dos professores inquiridos são associados do MEM há mais de cinco anos, o que indica a existência de vínculos que deixaram de ser efémeros com o Movimento. Vínculos esses que não têm a ver, no caso dos sujeitos da amostra, com a sua participação em cargos de coordenação (Cf. quadro da fig. 13), mas com as modalidades de intervenção que se explicitam através do quadro da fig. 14.

Cargos de coordenação no seio do MEM	SIM		NÃO
	Cargos	Nº de Inquiridos	
	Presidente da Direcção do MEM Membro da Comissão Coordenadora de um Núcleo Regional Vogal da Direcção	1	
	Membro da Comissão Coordenadora de um Núcleo Regional	1	
TOTAL		2	26

Fig. 13 – Cargos assumidos pelos inquiridos nas estruturas de coordenação do MEM

Tipos de participação	Regularmente	Pontualmente	Nunca	Não respondeu
○ Participação nas reuniões do Núcleo a que pertence	5	16	6 ⁷⁸	1
○ Apoio ao processo de iniciação de novos membros do MEM quer como formador(a) quer prestando-lhes um apoio mais individualizado	1	5	16	6
○ Participação em Grupos de Trabalho Cooperativo	4	4	16	4
○ Participação nos «Encontros da Páscoa»	5	5	14	4
○ Participação nos Congressos do MEM	7	16	4	1
○ Participação na exposição dos Congressos do MEM	2	5	17	4
○ Participação nos Congressos do MEM com comunicações ao nível do Relato das Práticas	4	4	16	4
Outros tipos de situações não contempladas no quadro, que, eventualmente, possam contribuir para caracterizar de forma mais rigorosa o relacionamento dos inquiridos com o MEM				
Situações		Nº de inquiridos		
○ Participação na Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM		5		

Fig. 14 – Tipos de participação que os inquiridos assumem no âmbito do MEM

Da leitura do quadro da fig. 14 pode concluir-se, de imediato, que contabilizando as afirmações que corroboram a participação regular e

⁷⁸ Um dos/as inquiridos/as refere que a sua não participação se deve ao facto de não haver Núcleo do MEM junto à área de residência.

pontual dos inquiridos na vida do MEM, se verifica que são as reuniões dos Núcleos (21 afirmações em 28 possíveis) e a presença nos Congressos (23 em 28 possíveis), os acontecimentos que mais estimulam os inquiridos a participar na vida deste movimento. Daí que se constata, em contraponto, que a participação dos inquiridos é mais restrita, quer no apoio à iniciação de novos membros, quer na participação em grupos de trabalho cooperativo, quer nos denominados «Encontros da Páscoa» ou na participação com comunicações e na exposição que têm lugar anualmente nos congressos.

Trata-se de informações que permitem caracterizar a intervenção dos inquiridos no seio do MEM, sendo de destacar que o segundo tipo de participação é mais especializada, exigindo-se que os indivíduos tenham uma experiência de trabalho, de acordo com os princípios do modelo pedagógico do MEM, mais sustentada e um grau de reflexão sobre essa experiência mais consolidada que lhes permita assumir tal participação. Não se podendo menorizar o primeiro tipo de participação face ao segundo, já que é, em larga medida, a partir dessa mesma participação que o MEM pode ser considerado como um movimento de auto-formação cooperada de professores, importa compreender, no entanto, que é de esperar que as participações de tipo mais especializado mobilize um número menor de professores. Mesmo assim, e de forma a caracterizar o grupo de inquiridos, é relevante destacar que: (i) há seis professores que apoiam a iniciação de novos membros a modificar as suas práticas, em função do Modelo Pedagógico do MEM; (ii) há cinco professores que participaram nas Oficinas de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM; (iii) há oito professores que participam nas discussões e no processo de reflexão e de pesquisa que os grupos de trabalho cooperativo pressupõem; (iiii) há dez professores que participam nos «Encontros da Páscoa», momentos de partilha mais restritos e especializados, relacionados com a discussão de temáticas vinculadas à vida interna do Movimento e às suas preocupações mais domésticas; (iv) há sete professores que colaboram na exposição que tem lugar em todos os congressos do MEM, onde se partilham trabalhos e reflexões⁷⁹; (v) há oito professores que se expõem, através do seu trabalho, nos

⁷⁹ Este dado é particularmente relevante quando se sabe que a larga maioria dos contributos, neste âmbito, é da autoria de educadoras de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto é, não sendo

denominados «Relatos das Práticas», uma das iniciativas mais pertinentes e emblemáticas dos congressos, já que são espaços onde se apresentam, discutem e se propõem à reflexão colectiva, as iniciativas pedagógicas que educadores e professores foram assumindo, ao longo do ano, nos respectivos contextos educativos e que, nesse âmbito, transformam em objecto de reflexão colectiva⁸⁰.

Há que reconhecer, contudo, que a leitura dos dados contidos no quadro da fig. 14 necessita de ser aprofundada, de forma a permitir discriminar de forma mais precisa o grau de participação dos inquiridos, nomeadamente daqueles que afirmam intervir no que atrás designei por actividades mais especializadas ou abordar mais rigorosamente o significado das afirmações daqueles que afirmam nunca ter participado nem nas reuniões dos núcleos nem nos congressos.

A leitura do quadro da fig. 14 permite constatar que, do conjunto das actividades especializadas, são a actividade de apoio ao processo de iniciação de novos membros do MEM e a participação na exposição dos congressos aquelas que menor número de inquiridos mobilizam. No primeiro caso confrontamo-nos com uma actividade que exige que os inquiridos já tenham dado provas, como docentes, da sua familiaridade com o modelo pedagógico do MEM para poderem assumir esse papel, enquanto no segundo caso não é tanto a competência dos inquiridos que está em jogo, mas provavelmente a sua disponibilidade para assumir uma tarefa que nos Congressos tende a mobilizar mais aqueles que se enquadram nos sectores do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico do que os restantes sectores de Ensino representados no MEM. De algum modo, infere-se, através dos exemplos citados, a matriz que explica o envolvimento dos inquiridos nas actividades ditas especializadas do MEM. Uma matriz que poderá ser

uma prática muito frequente ao nível de professores do 2º, 3º Ciclos e do Ensino Secundário, é de valorizar como um factor relevante, do ponto de vista da investigação, os números desta participação.

⁸⁰ Tal como foi referido relativamente à participação na exposição que tem lugar nos congressos, também, neste âmbito, a participação dos professores do 2º, 3º Ciclos e do Ensino Secundário tende a assumir uma menor visibilidade face às intervenções de outros profissionais da educação. Apesar de ser necessário reconhecer que esta participação ter vindo a aumentar progressivamente, importa reconhecer este indicador, relativo à qualidade da participação e da reflexão dos indivíduos no seio do MEM, como um factor a valorizar.

configurada quer em torno do eixo da disponibilidade para partilhar quer em torno dos eixos da familiaridade com o modelo pedagógico do MEM e das competências profissionais daí decorrentes. Deste modo, pode afirmar-se que a participação nos congressos através de relatos das práticas, bem como a participação nos «Encontros da Páscoa» ou a participação nos Grupos de Trabalho Cooperativo pode ser explicada em função desses eixos, ainda que a importância dos mesmos nas decisões dos indivíduos, nesse âmbito, possa assumir configurações diversas.

A leitura dos números referentes àqueles que afirmam nunca ter participado nas reuniões dos núcleos ou nos congressos pode, igualmente, constituir um exercício útil para se aferir da validade dos dados⁸¹ obtidos a partir da amostra dos sujeitos-alvo que decidiram participar neste estudo. O quadro representado na fig. 15 permite esclarecer melhor o sentido de tais afirmações.

Situações – tipo	Nº de inquiridos
Inquiridos que afirmam nunca ter participado nem em reuniões de núcleo nem em congressos, tendo participado em oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM	1
Inquiridos que afirmam já ter participado em reuniões de núcleo, mas não em congressos	3
Inquiridos que afirmam já ter participado em reuniões de núcleo, mas não em congressos, tendo participado em oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM	2
Inquiridos que afirmam já ter participado em congressos, mas não em reuniões de núcleo	1
Inquiridos que afirmam já ter participado em congressos, mas não em reuniões de núcleo, tendo participado em oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do MEM	2

Fig. 15 – Nível de participação dos inquiridos que afirmam nunca ter participado nem em reuniões de núcleo ou, apenas, num destes acontecimentos da vida do MEM

Verifica-se, deste modo, através da leitura do quadro da fig. 15, que mesmo o conjunto daqueles inquiridos que assumem ter uma participação menos activa na vida do movimento têm ou tiveram uma relação de proximidade com o modelo que, pelo menos, os faz continuar a manter-se como sócios do MEM. Assim, e tendo como referência os números apresentados tanto no quadro da fig. 14 como no quadro da fig. 15, constata-se que a generalidade dos inquiridos possui uma experiência relevante como

⁸¹ Segundo N. Afonso é através do critério da validade que se "avalia a efectiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir" (Afonso, 2005: 113).

profissionais relacionados com o MEM, o que garante, em princípio, que as opções assumidas e as respostas produzidas pelos inquiridos possam constituir a expressão de uma reflexão suficientemente válida.

Só é possível, contudo, abordar a importância da vida associativa que os professores experienciam, enquanto associados do MEM, através da leitura e da análise do quadro da fig. 16. Se até este momento foi possível caracterizar a natureza da participação dos inquiridos, através do tipo de iniciativas em que estes se envolvem, importa, agora, caracterizar as razões que mobilizam os professores a envolver-se nessas iniciativas.

Tendo em conta as treze opções que se ofereciam no questionário, face à solicitação feita aos inquiridos de assinalar a situação ou as situações que possam descrever de forma adequada as razões que poderão explicar a sua adesão ao MEM (Cf. pág. 5 do questionário – Anexo 1) e, ainda, face ao conjunto de razões que os respondentes evocaram, para além das treze opções enunciadas, tornava-se necessário, do ponto de vista metodológico, agrupar essas opções em função de categorias mais amplas que contribuíssem para a economia do processo de análise sem pôr em causa a qualidade e o impacto heurístico dos dados.

Razões da adesão dos inquiridos ao MEM	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
Para beneficiar do conjunto de respostas e de soluções pedagógicas que no MEM se foram construindo.	16	9	0	0	3
Para me sentir apoiada/o na tentativa de encontrar, em conjunto com outros colegas, respostas pedagógicas capazes de suscitar o trabalho de aprendizagem diferenciada dos alunos.	18	7	0	0	3
Para poder beneficiar da experiência e da reflexão de outros colegas.	15	10	0	0	3
Para poder sentir-me emocionalmente apoiada/o a enfrentar o quotidiano das escolas e os problemas que aí se vivem.	10	9	4	2	3
Para que os meus alunos se possam sentir mais motivados com o trabalho que lhes proponho	12	13	0	0	3
Para me sentir profissionalmente mais motivada/o e segura/o	12	13	3	0	0
Para poder contribuir para a construção de uma Escola mais democrática e inclusiva.	13	10	2	0	3
Por acreditar que é necessário respeitar os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem para que a Escola faça sentido tanto para eles como para nós, os professores.	16	9	0	0	3

Porque é difícil viver em escolas onde os professores não debatem os seus problemas, não se apoiam uns aos outros e não sabem o que fazer para combater a sua insatisfação profissional.	13	13	0	0	2
Por acreditar que educar não é domesticar e necessitar de encontrar respostas que me possam apoiar a concretizar um tal projecto.	15	10	0	0	3
Por ter tido a possibilidade de entrar em contacto com professores do MEM e de ter descoberto um outro modo de organizar a intervenção educativa nas escolas.	18	9	0	0	1
Por acreditar que os professores não podem ser, apenas, consumidores de propostas construídas pelos especialistas.	12	12	0	0	4
Por acreditar que os professores têm que se organizar e promover a cooperação interpares, de forma a poderem transformar as suas práticas pedagógicas	11	13	0	0	4
OUTRAS RAZÕES: • Em reacção ao conservadorismo pedagógico de alguns professores; • Aderi ao MEM, sem ter consciência disso, no âmbito da formação inicial. Tratou-se de uma resposta aos meus anseios e receios face à profissão.					

Fig. 16 - Razões invocadas pelos inquiridos para explicarem a sua adesão e participação nas actividades do MEM

Assim, e perante as opções enunciadas, é possível categorizá-las como o quadro da fig. 16 o evidencia, em função do seguinte conjunto de quatro categorias:

- Valorização do papel dos alunos como protagonistas e produtores de sentidos;
- Valorização do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia;
- Valorização de uma atitude proactiva na configuração da profissão docente;
- Valorização da afirmação de princípios pedagógicos estruturantes.

Categorias	Opções transcritas do questionário
Valorização do papel dos alunos como protagonistas e produtores de sentidos	• Para que os meus alunos se possam sentir mais motivados com o trabalho que lhes proponho • Por acreditar que é necessário respeitar os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem para que a Escola faça sentido tanto para eles como para nós, os professores.
Valorização do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia	• Para beneficiar do conjunto de respostas e de soluções pedagógicas que no MEM se foram construindo • Para me sentir apoiada/o na tentativa de encontrar, em conjunto com outros colegas, respostas pedagógicas capazes de suscitar o trabalho de aprendizagem diferenciada dos alunos. • Para poder sentir-me emocionalmente apoiada/o a enfrentar o quotidiano das escolas e os problemas que aí se vivem. • Para poder beneficiar da experiência e da reflexão de outros colegas. • Por ter tido a possibilidade de entrar em contacto com professores do MEM e de ter descoberto um outro modo de organizar a intervenção educativa nas escolas. • Para me sentir profissionalmente mais motivado e seguro.
Valorização de uma atitude proactiva na configuração da profissão docente	• Porque é difícil viver em escolas onde os professores não debatem os seus problemas, não se apoiam uns aos outros e não sabem o que fazer para combater a sua insatisfação profissional. • Por acreditar que os professores não podem ser, apenas, consumidores de propostas construídas pelos especialistas. • Por acreditar que os professores têm que se organizar e promover a cooperação interpares, de forma a poderem transformar as suas práticas pedagógicas
Adesão aos princípios estruturantes do MEM	• Para poder contribuir para a construção de uma Escola mais democrática e inclusiva. • Por acreditar que educar não é domesticar e necessitar de encontrar respostas que me possam apoiar a concretizar um tal projecto. • Em reacção ao conservadorismo pedagógico de alguns professores. • Aderi ao MEM sem ter consciência disso, no âmbito da formação inicial. Tratou-se de uma resposta aos meus anseios e aos meus receios face à profissão.

Fig. 17 – Categorização das razões invocadas pelos inquiridos para explicarem a sua adesão e participação nas actividades do MEM

Embora se deva reconhecer os riscos de uma operação como esta, bem como a dificuldade em enquadrar todas as opções numa das categorias disponibilizadas, já que algumas das opções enunciadas não poderão ser abordadas como opções absolutamente exclusivas e passíveis de ser incluídas de forma inequívoca numa daquelas categorias, importa reconhecer, em primeiro lugar, as vantagens da mesma, do ponto de vista da organização do processo de reflexão que importa concretizar e, em segundo lugar, ter em conta a fragilidade desse mesmo exercício ao nível do processo de análise e interpretação dos dados.

Numa leitura imediata desses dados, a partir da categorização produzida, constata-se que os inquiridos referem como objecto de concordância total quatro das seis opções que se enquadram na categoria «Valorização do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia». Para

além destas opções há mais duas afirmações que foram seleccionadas de forma igualmente entusiástica pelos inquiridos:

- a) uma, enquadrada na categoria «Valorização do papel dos alunos como protagonistas e produtores de sentidos», onde se afirma que a adesão ao MEM se justifica pelo facto de se «acreditar que é necessário respeitar os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem para que a Escola faça sentido tanto para eles como para nós, os professores»;
- b) outra, enquadrada na categoria «Adesão aos princípios estruturantes do MEM», onde se afirma que a participação no MEM se deve ao facto de se «acreditar que educar não é domesticar» e que, por isso, é necessário encontrar respostas que apoiem os professores a concretizar um tal projecto.

Revela-se, assim, através da selecção de duas afirmações distintas uma atitude pedagógica em função da qual se afirma a centralidade que uma concepção democrática do acto de educar assume nos discursos dos professores inquiridos no âmbito do estudo que dirige.

Noutro sentido, identificam-se três afirmações, que um pequeno número de indivíduos selecciona, as quais são objecto de discordância e, num caso até, de discordância frontal. Duas dessas afirmações enquadram-se precisamente na categoria «Valorização do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia», enquanto a terceira se integra na categoria «Adesão aos princípios estruturantes do MEM». Pese o número pouco significativo de discordâncias, importa, no entanto, tentar encontrar, se possível, uma explicação para as mesmas. Daí que seja necessário abordá-las uma a uma e tentar definir as hipóteses que poderão explicar tais opções. A primeira dessas afirmações que obtém quatro discordâncias e duas discordâncias totais é aquela através da qual se pergunta aos inquiridos se o seu vínculo ao MEM pode ser explicado pelo facto de se poder sentir emocionalmente apoiado a enfrentar o quotidiano das escolas e os problemas que aí se vivem? Neste

caso, as discordâncias mencionadas tanto podem querer significar que, para os que discordam de tal afirmação, os problemas que se vivem nas escolas não são passíveis de ser resolvidos fora das escolas como pode expressar, igualmente, a recusa em pensar os problemas profissionais dos professores como problemas do foro emocional. Por sua vez, e ainda no âmbito da categoria «Valorização do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia», a discordância face à possibilidade de o MEM poder contribuir para que os professores se possam sentir profissionalmente mais motivados e seguros poderá ser explicada pelo facto dos inquiridos tenderem a recusar que a adesão ao Movimento se faça em resposta a uma situação de vulnerabilidade profissional.

Sem explicação plausível fica, ainda, a discordância de dois inquiridos perante a afirmação de que uma das razões que poderia explicar a sua adesão ao MEM seria a de poder contribuir, por essa via, para a construção de uma Escola mais democrática e inclusiva. A perplexidade que uma tal opção suscita, deriva do facto de se saber que este é um dos princípios nucleares que orientam a vida e a existência do movimento, logo não seria expectável que uma tal tomada de posição fosse, em princípio, possível. A análise da globalidade dos inquéritos onde estas opções se revelam mostra que nos encontramos perante associados do MEM com uma relação mais ténue com o movimento. Ambos os inquiridos afirmam, apenas, participar pontualmente nos congressos, esclarecendo-nos um deles que não participa em reuniões de Núcleo por não existir nenhum próximo da sua área de residência.

Em suma, constata-se, face às razões invocadas que visam justificar a adesão dos inquiridos ao MEM, que a dimensão do apoio profissional assume uma importância decisiva nessa adesão, a julgar, pelo menos, pelas opções assumidas por aqueles que responderam ao questionário. Trata-se de uma perspectiva que importa valorizar por aquilo que nos revela tanto acerca da importância daquele movimento pedagógico, como acerca do seu contributo para a discussão em torno das possibilidades de redefinição do trabalho docente.

A valorização da dimensão do apoio profissional como razão primeira capaz de justificar a adesão dos professores ao MEM, já havia sido invocada por Pedro González, quando este, no estudo que protagoniza, verifica que alguns "dos professores que entrevistámos confessam que a sua entrada no movimento foi feita por via das técnicas ou dos instrumentos" (González, 2002: 225). Um interesse através do qual se manifesta, por um lado, a importância que se atribui ao apoio profissional como razão primeira da adesão ao MEM e, por outro, a prioridade que se atribui às intervenções concretas no espaço da sala de aula como espaço de intervenção e de reflexão profissional de muitos dos professores associados nesse movimento. Não é provavelmente por acaso que todas as opções seleccionadas com mais entusiasmo por parte dos inquiridos tenham sido aquelas que, com excepção da opção atrás referida, tendem a explicar a sua adesão ao MEM em função da valorização da experiência dos outros professores, das respostas e das soluções já encontradas ou da descoberta, por via da acção dos outros, de respostas pedagógicas mais satisfatórias.

É uma tendência que se vê confirmada pelo quadro da fig. 18, onde se confere visibilidade ao modo como os inquiridos tiveram conhecimento das actividades do MEM.

Modos de conhecimento da existência e das actividades do MEM	
1. Através de colegas que já eram sócios do MEM	15
2. Através da frequência de acções de formação contínua	2
3. Através de algumas das aulas no curso de formação inicial onde o modelo e as práticas dos professores do MEM eram objecto de trabalho	0
4. Através do Estágio realizado no curso de formação inicial de professores onde houve contacto com as práticas de professores do MEM	2
5. Através de colegas que frequentaram acções de formação do MEM, mas que não eram sócios do Movimento	3
6. Contacto com um membro do MEM que era professor no âmbito do Curso de Profissionalização em Serviço que a inquirida frequentou	1
7. Conhecimento de professores do mesmo grau de ensino que trabalham segundo o modelo do MEM	1
Não responderam	4

OUTRAS RAZÕES:

As respostas atrás registadas acrescentam-se ainda aquelas provenientes de:

- um dos inquiridos que invocou as razões mencionadas nos pontos 1, 3 e 4 para responder à questão enunciada.
- um outro inquirido invocou, para responder à mesma questão, as razões mencionadas nos pontos 1, 2 e 3.
- Dois inquiridos invocaram, ainda, as razões 1 e 2 para responderem à pergunta em apreço.

Fig. 18 – Tipos de primeiro contacto com o MEM por parte dos inquiridos

Neste quadro verifica-se que foi por via de interacções directas que os inquiridos tiveram conhecimento do MEM, o que reforça a centralidade que nesta associação de professores se atribui quer ao trabalho que estes desenvolvem na sala de aula quer à necessidade de promover situações de cooperação entre professores como resposta às exigências e aos desafios com os quais estes se confrontam, hoje, nas escolas.

Em suma, pode concluir-se que, face ao modo como os inquiridos percebem a sua relação com o MEM, nos encontramos perante um grupo que se caracteriza por:

- a) valorizar a sua relação com o MEM em função do modo como tal vínculo proporciona a possibilidade de participar numa comunidade docente onde se partilha a necessidade de se construir uma Escola e uma pedagogia democráticas;
- b) valorizar a importância do apoio profissional que se presta e do qual se beneficia no âmbito dessa comunidade;
- c) valorizar as práticas pedagógicas concretas dos professores como núcleo de preocupações profissionais centrais e em função das quais se reflecte e se mobilizam saberes;
- d) valorizar a importância das interacções directas como condição e consequência da adesão ao MEM.

Se se associar a estas particularidades do grupo de inquiridos com o facto dos seus elementos não assumirem uma participação que os distinga de forma particular de muitos outros docentes exteriores ao MEM, no domínio de actividades extra-curriculares ou da gestão e administração das escolas, pode propor-se, como uma hipótese plausível, uma leitura acerca deste grupo que tende a valorizar a militância pedagógica como uma militância que se centra mais na necessidade de transformar as oportunidades educativas que as escolas proporcionam aos seus alunos, de forma a que estas sejam, de facto, oportunidades educativas consequentes com um projecto de formação política e culturalmente democrático, do que propriamente em acrescentar novas oportunidades educativas àquelas que já existem e se disponibilizam, hoje, nas nossas escolas.

Análise das representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Realizada que está a identificação profissional dos inquiridos, bem como o tipo de relação que justifica a sua vinculação ao MEM, chegou o momento de, no âmbito da apresentação e da discussão dos resultados, me debruçar, quer sobre a análise das representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos de ordem diversa que se colocam à acção dos professores em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, quer sobre a análise das representações dos inquiridos acerca da acção profissional dos professores que leccionam nestas escolas. Trata-se, em suma, de analisar a leitura dos inquiridos, docentes associados ao MEM, sobre o que definem ser os constrangimentos e os obstáculos que se colocam a todos os professores, hoje, nas nossas escolas daqueles ciclos de escolaridade e as respostas educativas que os docentes que são exteriores ao Movimento vão produzindo e promovendo. Partindo desta análise, fica-se em condições de abordar o modo como os professores associados do MEM respondem aos constrangimentos e obstáculos atrás identificados e de analisar, em seguida, a

leitura que conduz estes professores a distinguírem-se dos restantes colegas que não pertencem ao Movimento.

Embora neste sub-capítulo vá analisar especificamente as representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, importa compreender este plano de acção na sua globalidade, já que a especificidade de cada sub-capítulo deverá ser entendida no âmbito da articulação que estabelece com os restantes, de forma a ser possível configurar o campo de representações que estrutura a perspectiva dos inquiridos em função do qual se pode explorar os sentidos que estes atribuem à acção e à profissão docente.

A análise que pretendo empreender será produzida a partir da leitura dos quadros das figuras 19 e 20 que visam explicitar as representações dos inquiridos acerca dos obstáculos institucionais e organizacionais, dos obstáculos pedagógicos e dos obstáculos relacionados com o ambiente social envolvente às escolas.

<i>Quais os obstáculos e os constrangimentos institucionais ou organizacionais que se colocam à acção dos professores que leccionam nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico?</i>	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não Responde
Turmas demasiado numerosas	8	9	10	0	1
Turmas muito heterogéneas	4	7	8	8	1
Escassez de recursos materiais	6	11	10	0	1
Ausência de outros técnicos nas escolas (psicólogos, assistentes sociais, etc.)	7	13	7	1	0
Escolas degradadas	5	12	10	0	1
Instabilidade do corpo docente	8	10	9	0	1
Excesso de interferência por parte dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação	4	6	12	4	2
Programas de formação inicial inadequados às exigências pedagógicas do nosso tempo	11	17	0	0	0
Programas de formação contínua dissociados das necessidades das escolas.	15	13	0	0	0
Atribuição às escolas de responsabilidades sociais, culturais e educacionais excessivas	9	9	10	0	0
Falta de reconhecimento social do trabalho dos professores	9	7	11	0	1

Outros obstáculos e constrangimentos institucionais e organizacionais que se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, também referidos pelos inquiridos	
Excessiva burocratização do trabalho docente (realização de muitas tarefas sem sentido e excesso de reuniões, sem utilidade, para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos)	3 inquiridos
Isolamento profissional dos professores, não partilhando os problemas entre si, para cooperadamente encontrarem melhores soluções	5 inquiridos
Dificuldades de circulação da informação	1 inquirido
Prevalência dos direitos dos professores sobre os direitos dos alunos	1 inquirido
Pouco sentido de profissionalismo	2 inquiridos
Ausência de uma cultura de reflexão e participação entre os professores	5 inquiridos
Falta de acompanhamento e apoio do Ministério da Educação	1 inquirido
Os problemas de uma professora neófito: A instabilidade docente dificulta a utilização de instrumentos e de dispositivos que caracterizam as práticas pedagógicas do MEM: a realização de projectos, a utilização do Plano Individual de Trabalho	1 inquirido
A tomada de posição de grupos de professores que visam exercer o controlo sobre as práticas de colegas que se distinguem, diferenciam, independentemente de se tratar de propostas adequadas e propiciadoras de sucesso	1 inquirido

Fig. 19 – Constrangimentos institucionais e organizacionais, identificados pelos inquiridos, que se colocam à acção dos professores que intervêm em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Uma leitura imediata do quadro da fig. 19 permite que se agrupem as opções dos inquiridos, no que à identificação dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico diz respeito, em função de cinco categorias estruturantes:

- A categoria das opções que invocam os constrangimentos relacionados com os recursos materiais e humanos;
- A categoria das opções que invocam os constrangimentos relacionados com a organização e a administração propriamente dita das escolas e do trabalho docente;
- A categoria das opções que invocam os constrangimentos relacionados com o domínio das políticas educativas;
- A categoria das opções que invocam os constrangimentos relacionados com a configuração da profissão docente no mundo de hoje.

Partindo destas categorias foi possível, então, construir o quadro da fig. 20, através do qual se faz corresponder, para cada uma das categorias

enunciadas, as opções seleccionadas e as afirmações produzidas pelos inquiridos.

Categorias	Opções e afirmações ⁸²
Recursos	• Escassez de recursos materiais • Ausência de outros técnicos nas escolas • Escolas degradadas
Organização e administração das escolas e do trabalho docente	• Turmas demasiado numerosas • Turmas muito heterogéneas • Excessiva burocratização do trabalho docente • Dificuldades de circulação da informação • A tomada de posição grupos de professores que visam exercer o controlo sobre as práticas de colegas que se distinguem, diferenciam, independentemente de se tratar de propostas adequadas e propiciadoras de sucesso
Políticas educativas	• Instabilidade do corpo docente que afecta a possibilidade de promover transformações ao nível das práticas pedagógicas • Excesso de interferência por parte dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação • Programas de formação inicial inadequados às exigências pedagógicas do nosso tempo • Programas de formação contínua dissociados das necessidades das escolas • Atribuição às escolas de responsabilidades sociais, culturais e educacionais excessivas • Falta de acompanhamento e apoio do Ministério da Educação
Configuração da profissão docente	• Falta de reconhecimento social do trabalho do professor • Isolamento profissional dos professores, não partilhando os problemas entre si, para cooperadamente encontrarem melhores soluções • Prevalência dos direitos dos professores sobre os direitos dos alunos • Pouco sentido de profissionalismo • Ausência de uma cultura de reflexão participada dos professores

Fig. 20 – Categorização dos constrangimentos institucionais e organizacionais, identificados pelos inquiridos

Numa primeira leitura, o que se verifica através da análise, quer deste quadro, quer do quadro anterior (fig. 19), é que os inquiridos não se circunscreveram tanto à selecção das afirmações que lhes eram propostas, tal como fizeram nos tópicos anteriores do questionário, produzindo, assim, muito mais afirmações. Neste sentido, sendo importante o número de evocações que se possam contabilizar face a cada uma das afirmações seleccionadas, importa ter em conta também o sentido das observações produzidas pelos inquiridos, mesmo que estas não sejam estatisticamente significativas. Dito isto,

⁸² As frases redigidas a negrito são aquelas que correspondem a afirmações produzidas pelos inquiridos. As outras são frases que se propuseram no questionário para serem objecto de selecção por parte dos respondentes.

importa então valorizar os seguintes dados decorrentes da leitura e análise dos quadros atrás referidos:

a) Só se contabilizam duas afirmações, relacionadas com a categoria «Políticas Educativas», que são objecto de concordância generalizada por parte dos inquiridos, ambas dizendo respeito quer aos programas de formação inicial que são considerados como inadequados face às exigências do nosso tempo quer aos programas de formação contínua que, na perspectiva dos inquiridos, se encontram dissociados das necessidades das escolas;

b) Das restantes afirmações propostas para serem seleccionadas verifica-se que:

- quer a afirmação «Turmas heterogéneas» quer a afirmação «Excesso de interferência por parte dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação» são as duas únicas afirmações que os inquiridos maioritariamente rejeitam;
- todas as outras afirmações passíveis de serem seleccionadas, neste âmbito, não são objecto de consenso por parte dos inquiridos.

c) Das afirmações propostas pelos formandos, quando solicitados a referir outros obstáculos e constrangimentos institucionais e organizacionais que possam interferir na acção docente dos professores relacionados com escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Secundário, refira-se que estas se enquadram, sobretudo, em duas das categorias enunciadas, a da «Organização e administração das escolas e do trabalho docente» e a da «Configuração da profissão docente, evidenciando, por esta via, obstáculos e constrangimentos que têm a ver, sobretudo, com um dado modo dos professores conceberem a profissão, relacionar-se entre si e relacionar-se com os seus alunos. Confrontando, em termos genéricos, as afirmações

produzidas pelos inquiridos com as opções que estes seleccionaram constata-se que, de um modo geral, a afirmação da proactividade docente não ocorre por negação dos constrangimentos institucionais, mas por via do reconhecimento do jogo de forças que se pode estabelecer entre tais constrangimentos e as possibilidades de agência dos professores.

O que concluir ?

Em primeiro lugar, os inquiridos não entendem os constrangimentos institucionais e organizacionais, usualmente evocados, como um obstáculo capaz de inibir uma acção docente mais capaz de responder aos desafios políticos, sociais e culturais que se colocam, hoje, às escolas e aos professores. Não será por acaso, em segundo lugar, que em coerência com este posicionamento as afirmações da autoria dos inquiridos tendem a valorizar, sobretudo, dimensões organizacionais e institucionais que se relacionam directamente com o trabalho docente, o que confirma a recusa por parte dos inquiridos em aceitar que o tipo de constrangimentos em análise possam ser configurados como factores absolutamente exteriores à acção docente e, deste modo, possam ser considerados como factores capazes de contribuir para a desresponsabilização profissional dos professores. Esta análise é confirmada, posteriormente e em terceiro lugar, pelas afirmações explicitamente críticas dos inquiridos no domínio da configuração da profissão docente. Neste âmbito, não se pode menosprezar o significado de afirmações em que se refere o «pouco sentido de profissionalismo» dos professores ou a «prevalência dos direitos dos professores sobre os direitos dos alunos». Do mesmo modo que não se pode menosprezar o facto de cinco inquiridos tanto terem considerado «o isolamento profissional dos professores que os impede de partilhar problemas e de encontrarem soluções», como a «ausência de uma cultura de reflexão e participação entre os professores» como obstáculos a valorizar.

Em suma, o que se realça da análise dos quadros em questão é que, para os inquiridos, os professores possuem alguma margem de manobra

profissional que nem sempre utilizam, nomeadamente quando não reflectem nem tentam encontrar respostas de forma colegial. Afirma-se, por esta via e então, que os inquiridos abordam criticamente a problemática dos constrangimentos e obstáculos institucionais e organizacionais que se colocam aos professores em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico a partir das suas próprias vivências como associados do MEM. Isto é, confirma-se a hipótese, atrás enunciada, que mesmo que não o explicitem, os professores vinculados ao MEM tendem a desenvolver uma visão proactiva da acção e da profissão docente.

Proposta a análise relativa às representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos institucionais e organizacionais que se colocam à acção dos professores nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, importa agora transitar para um outro domínio da análise, o das representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos curriculares e pedagógicos que se colocam à acção desses professores naquelas escolas.

Através do quadro da fig. 21 é possível compreender-se melhor os sentidos das opções e das afirmações dos inquiridos.

Quais os obstáculos e os constrangimentos curriculares e pedagógicos que se colocam à acção dos professores que leccionam nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico?	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente	Não respondeu
Programas extensos e enciclopédicos	7	11	10	0	0
Programas dissociados dos interesses e necessidades dos alunos	8	7	12	0	1
Planos de estudos demasiado atomizados	5	11	9	0	3
Falta de recursos capazes de suscitar uma relação mais motivada entre os alunos e as tarefas da aprendizagem	6	12	9	0	1
Ausência de programas de intervenção educativa que, nalgumas situações, se necessário logo a partir do 2º Ciclo, pudessem responder às necessidades e interesses dos alunos que não se adaptam às exigências culturais e intelectuais que uma escola tem que assumir	8	11	8	0	1
Falta de preparação anterior dos alunos	6	10	12	0	0

Outros obstáculos e constrangimentos curriculares e pedagógicos que se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, também referidos pelos inquiridos	
Excesso de disciplinas	1 inquirido/a
Carga horária semanal, nalguns casos, reduzida	1 inquirido/a
Os manuais, o seu peso ao nível das actividades lectivas, e o desperdício de dinheiro que a sua adopção implica	5 inquiridos/as
Desconhecimento dos conteúdos dos programas e interpretação inadequada das competências	1 inquirido/a
Desconhecimento dos conteúdos dos programas	3 inquiridos/as
Falta de diálogo e de trabalho de concepção pedagógica entre professores das mesmas turmas	3 inquiridos/as
Incapacidade dos professores reflectirem e construírem um currículo gerido por si mesmos, em função das necessidades do desenvolvimento das competências e interesses dos alunos	1 inquirido/a
Pouca motivação para planificar em conjunto e de acordo com as necessidades dos alunos	1 inquirido/a
Falta quem explique o modo como os professores deverão operacionalizar os novos programas de competências do Ensino Básico	1 inquirido/a

Fig. 21 - Constrangimentos curriculares e pedagógicos, identificados pelos inquiridos, que se colocam à acção dos professores que intervêm em escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Se se agrupar, tanto umas como outras em função do facto de se referirem a constrangimentos e obstáculos que são exteriores aos professores ou a constrangimentos e obstáculos que dependem da acção docente, pode verificar-se se a racionalidade profissional que emergiu na análise anterior continua a manter-se em função de padrões de proactividade profissional que, pelo menos e para já, parecem constituir um eixo invariante da reflexão dos professores inquiridos. Partindo desta estratégia de abordagem constata-se, de imediato, que:

- a) Tal como na situação anterior, são as afirmações dos inquiridos, mais do que as opções por estes seleccionadas, que tendem a definir os obstáculos e os constrangimentos como algo que diz respeito à dinâmica da intervenção dos professores. Das nove afirmações produzidas, sete tendem a confirmar esta análise;
- b) Tal como na situação anterior, as opções seleccionadas não são, também, objecto de consenso, o que parece confirmar, também, o incómodo de um número significativo de indivíduos perante opções que, de algum modo, apontam para que os obstáculos e os constrangimentos curriculares e pedagógicos possam ser entendidos como exteriores à acção docente, condição que desresponsabiliza os professores por intervir neste âmbito;

c) No domínio das afirmações que os inquiridos produziram verifica-se o peso da perspectiva que tende a entender como um problema a ausência de colegialidade profissional entre os professores, quer do ponto de vista da análise do diagnóstico dos problemas, quer do ponto de vista da proposta de soluções para os mesmos. Como já se afirmou anteriormente, esta postura só permite confirmar a importância que os momentos de partilha e de reflexão assumem na vida dos associados do MEM ao ponto dessa experiência associativa parecer servir de referência à leitura que os inquiridos fazem das escolas e dos restantes professores quando valorizam a ausência de tais momentos como um factor que afecta negativamente essas escolas e a acção profissional desses docentes.

Dito isto, parece ser possível afirmar-se que a acção dos professores, também do ponto de vista curricular e pedagógico, tende a ser avaliada através da afirmação de um posicionamento crítico face à actividade docente, a qual é abordada não de forma genérica e algo abstracta, mas através de dimensões que constituem o núcleo central da actividade docente, como, por exemplo, as que dizem respeito tanto à gestão curricular como à gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Concluída esta análise das representações dos inquiridos resta, agora, empreender o último tipo de análise que o plano de trabalho previa, aquela que tem a ver com as representações dos inquiridos acerca dos problemas que os alunos e as suas famílias colocam aos professores e às escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

No quadro da fig. 22 é possível identificar, quer o conjunto de opções seleccionadas, quer o conjunto das afirmações produzidas pelos inquiridos que retratam as perspectivas em presença e permitem, assim, analisar os sentidos das mesmas, do ponto de vista do seu contributo para a compreensão do modo como professores que se situam no campo da inovação pedagógica abordam a profissão docente e a acção profissional dos professores em

escolas que se enquadram num mundo marcado pela incerteza, pela imprevisibilidade e pela ausência de respostas prévias e seguras.

Quais os problemas que os alunos e as suas famílias colocam às escolas e à acção dos professores que leccionam nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico?	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Frontalmente	Não respondeu
Baixo nível cultural das famílias de muitos alunos	4	11	8	4	1
Divórcio cultural entre as famílias desses alunos e a Escola	6	12	5	4	1
Problemas sociais graves com que se defrontam as famílias de muitos alunos.	11	12	0	5	0
Ambiente de relaxamento social e cultural típico das sociedades de consumo, o que constitui um obstáculo à afirmação das escolas como ambientes de trabalho e de exigência pessoal, cultural e intelectual	8	9	6	4	1
Permissividade dos pais face aos filhos, a qual é responsável por gerar padrões de relacionamento problemáticos entre os jovens e os adultos	8	11	5	4	0
Falta de disponibilidade dos pais para com os filhos, o que está na origem da ausência de figuras adultas de vinculação que se possam constituir como uma referência estruturante do processo de socialização das gerações mais jovens.	7	11	5	4	1
Outros problemas que, na sua opinião, os alunos e as suas famílias possam colocar às escolas e à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, também referidos pelos inquiridos					
A pressão exercida pelos pais no sentido de os professores ensinarem de uma determinada forma	4 inquiridos				
Os problemas colocados pelas famílias de nível cultural mais elevado não são substancialmente diferentes	1 inquirido				
O afastamento dos pais que as escolas potenciam	1 inquirido				
O custo dos manuais escolares	5 inquiridos				
A insegurança dos pais face às práticas inovadoras dos professores (não utilização de manuais escolares únicos, ...)	3 inquiridos				

Fig. 22 - Problemas, identificados pelos inquiridos, que os alunos e as suas famílias colocam à acção das escolas e dos seus professores no âmbito dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Uma primeira leitura deste quadro conduz a que se aceda ao seguinte conjunto de constatações:

- há um inequívoco conjunto de tensões, no seio do grupo dos inquiridos, no domínio das opções a seleccionar, o que significa que nos encontramos perante o espaço de representações menos consensual de todos o que enfrentei até aqui. Verifique-se, para comprovar tal análise, como face a todas as afirmações, com excepção de uma delas, os inquiridos se dispersam através das

quatro possibilidades de posicionamento activo (entre o «Concordo Totalmente» e o «Discordo Frontalmente») que lhes são permitidas;

- b) as afirmações produzidas pelos sujeitos, mais uma vez, distinguem-se das opções que os inquiridos tiveram que seleccionar, na medida em que estas opções tendem a expressar ou uma abordagem deficitária das famílias na sua relação com as escolas⁸³, ou uma visão penalizante da educação familiar⁸⁴, enquanto aquelas afirmações tendem a afastar-se, de algum modo, do tom destas perspectivas, focalizando-se, antes, em problemas que permitem abordar a relação entre a Escola e a Família em função de outros pressupostos, quando se anuncia, por exemplo, a possibilidade de os professores poderem, de algum modo, intervir neste âmbito⁸⁵ ou quando se denunciam situações sociais que não podendo ser solucionadas a partir das escolas podem adquirir uma maior visibilidade social em função destas mesmas escolas⁸⁶. Importa referir, também, que perante a questão que lhes foi colocada, os inquiridos não deixam de manifestar algum incómodo perante a pressão ou a insegurança dos pais face às práticas inovadoras dos professores. Situação que, certamente, retrata um problema vivido de forma particular por alguns desses inquiridos, e da qual dão conta, de forma inequívoca, neste questionário, ainda que não se possa afirmar, de forma peremptória, se estamos perante a configuração de um problema ou de um desafio.

⁸³ Um exemplo deste tipo de posicionamento encontra-se em afirmações como «Baixo nível cultural das famílias de muitos alunos» ou «Ambiente de relaxamento social e cultural típico das sociedades de consumo, o que constitui um obstáculo à afirmação das escolas como ambientes de trabalho e de exigência pessoal, cultural e intelectual»

⁸⁴ Um exemplo deste tipo de posicionamento encontra-se em afirmações como «Permissividade dos pais face aos filhos, a qual é responsável por gerar padrões de relacionamento problemáticos entre os jovens e os adultos» ou «Falta de disponibilidade dos pais para com os filhos, o que está na origem da ausência de figuras adultas de vinculação que se possam constituir como uma referência estruturante do processo de socialização das gerações mais jovens».

⁸⁵ Um exemplo deste tipo de posicionamento encontra-se em afirmações como «o afastamento dos pais que as escolas potenciam»

⁸⁶ Um exemplo deste tipo de posicionamento encontra-se em afirmações como «o custo dos manuais escolares».

Numa segunda leitura das opções dos inquiridos que permita aprofundar as tensões atrás enunciadas pode afirmar-se, como já o afirmei antes, que a penalização das famílias como entidades responsáveis pelos problemas das escolas está longe de ser objecto de um consenso suficientemente sólido e alargado por parte dos inquiridos, o que não significa que as opções da maioria dos inquiridos não alinhe em função desta perspectiva. Importa reconhecer tal facto, assim como importa reconhecer que há, no seio do grupo que foi objecto deste estudo, vozes discordantes face a esta perspectiva maioritária. Verifica-se, então, que esta é uma problemática que divide os sujeitos-alvo do questionário, o que pode significar que no seio do MEM, e não só, esta é uma questão susceptível de ser objecto de um debate mais intenso que rompa as fronteiras do estabelecido, começando-se por problematizar as categorias de análise que têm vindo a ser utilizadas e as soluções daí derivadas, de forma a poder-se configurar o campo dos desafios a enfrentar, definindo-se, então, o conjunto de dificuldades que não poderão continuar a ser ignoradas e, eventualmente, um conjunto de respostas às quais importa conferir visibilidade pública.

Em conclusão, e abordando as representações dos inquiridos acerca dos obstáculos e dos constrangimentos que se colocam à acção dos professores nas escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, pode afirmar-se que, também, neste âmbito, os inquiridos que são associados do MEM tendem, de um modo geral, a olhar para a acção dos professores enfatizando as possibilidades da sua intervenção enquanto docentes. Possibilidades estas que tanto passam por configurar a sua margem de manobra perante alguns dos obstáculos e dos constrangimentos institucionais e organizacionais com os quais se defrontam, como por propor vias de intervenção perante os obstáculos e os constrangimentos curriculares e pedagógicos que enfrentam, os quais decorrem de um outro modo de conceber o seu papel como professores, valorizando nomeadamente a colaboração entre docentes como condição decisiva de uma pretendida proactividade profissional, em função da qual seja possível promover outros percursos profissionais e encontrar, assim, outras respostas nos domínios curriculares e pedagógicos. No que concerne aos obstáculos e

constrangimentos relacionados com os alunos e as respectivas famílias a posição dos inquiridos não é tão optimista acerca das possibilidades de intervenção dos professores. Neste caso, configura-se um campo de opiniões marcado por um inequívoco conjunto de tensões que não convém iludir, na medida em que evidenciam como nos encontramos perante uma problemática que necessita de ser objecto de uma reflexão que deverá considerar a mobilização de outros referenciais para poder acontecer.

É, pois, a partir das representações que foram sendo reveladas e dos seus fundamentos que se pode avançar para um outro domínio da análise a realizar, o que tem a ver com a leitura que os inquiridos realizam acerca das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que não se encontram vinculados ao MEM.

Análise das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

A análise das leituras que os inquiridos realizaram acerca das práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico visava permitir:

- a) Identificar o que, na sua opinião, constituíam os pontos fortes e os pontos fracos dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de modo a confrontar-se as respostas por estes produzidas com as respostas propostas face às questões relacionadas com os tópicos anteriores, de forma a aprofundar-se e a desenvolver-se a reflexão já iniciada;
- b) Prosseguir o processo de exploração em função do qual se visa continuar a abordar o significado das tendências mais representativas das opções dos inquiridos, de forma a continuar a reflectir-se sobre os significados das mesmas, do ponto de vista daquilo que elas nos poderão revelar acerca das representações dos inquiridos sobre a profissão docente e a acção profissional dos professores.

De forma a concretizar estas finalidades, solicitava-se no questionário que os inquiridos seleccionassem, a partir de afirmações que lhes eram propostas, aquelas que pudessem revelar os pontos fracos e os pontos fortes da "acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico"⁸⁷.

Os quadros das figuras 23, 24 e 25 expressam as opções e as afirmações dos inquiridos e, por isso, será a partir deles que, em larga medida, procederei à análise das representações dos inquiridos relativas ao domínio em causa.

Quais os pontos fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico?	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não Respondeu
Programas geridos de forma estandardizada e burocrática	16	11	0	0	1
Ausência de uma abordagem interdisciplinar da realidade, dos problemas e dos saberes	12	15	0	0	1
Divórcio entre as informações e os saberes valorizados pela Escola e os saberes que os adquirem através da televisão e dos novos meios informáticos que têm ao seu dispor	7	14	6	0	1
Aulas demasiado expositivas	14	11	3	0	0
Intervenções educativas que não estabelecem pontes suficientemente sólidas entre as informações, as representações e os conhecimentos prévios dos alunos e as informações, as teorias e os conceitos a divulgar.	14	13	0	0	1
Intervenções educativas excessivamente intelectualizadas	7	11	9	0	1
Intervenções educativas cujos desafios só fazem sentido no universo fechado das escolas	9	16	1	0	2
Intervenções educativas excessivamente circunscrita ao modelo lição + aplicação.	10	17	0	0	1
Intervenções educativas pouco diferenciadas quer do ponto de vista dos planos de trabalho quer do ponto de vista das tarefas e dos materiais quer do ponto de vista do apoio e da comunicação que se estabelece quer do ponto de vista da avaliação	14	13	0	0	1
Peso excessivo dos manuais como instrumento exclusivo de divulgação e construção do saber	13	13	1	0	2
Intervenções educativas que, mais do que promover a curiosidade e dinamizar a procura inteligente de perguntas e de respostas, visam assegurar a emissão da boa resposta que o professor previamente divulgou e que os alunos, posteriormente, deverão repetir.	13	13	1	0	1
Avaliação demasiado circunscrita à sua dimensão certificativa	12	15	0	0	1
Peso excessivo da avaliação certificativa no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem	12	15	0	0	1
Avaliação demasiado circunscrita aos testes de papel e lápis	14	13	1	0	0
Ausência de critérios claros e explícitos de avaliação quer para os professores quer para os alunos	13	13	1	0	1
Avaliação permissiva dos alunos, por parte dos professores, gerando falsas situações de sucesso escolar que se afirmam como estratégias de exclusão subtil	14	13	0	0	1

⁸⁷ Cf. pág. 9 do Questionário (Anexo 1).

Outros pontos fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que foram identificados pelos inquiridos.	
Ausência de disponibilidade para reflectir sobre os insucessos e os insucessos	3 inquiridos
Falta de questionamento da sua actividade profissional	2 inquiridos
O peso da avaliação certificativa e a sua valorização social, o que contribui para que se menosprezem outras práticas e instrumentos de avaliação	1 inquirido
Atribuição das dificuldades escolares às características dos alunos (preguiçosos, desinteressados, oriundos de meios desfavorecidos)	3 inquiridos

Fig. 23 – Identificação dos pontos fracos, segundo a leitura dos inquiridos, da actividade profissional dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Utilizando uma metodologia já anteriormente empregue, decidi agrupar as afirmações contidas no quadro da fig. 23, referente aos pontos fracos da acção profissional dos professores que leccionam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em função de quatro tipos de categorias, a partir das quais se organizou o quadro da fig. 24 e se facilita a leitura e análise dos dados.

Categorias	Opções e afirmações
Gestão curricular	- Programas geridos de forma estandardizada e burocrática - Ausência de uma abordagem interdisciplinar da realidade, dos problemas e dos saberes - Divórcio entre as informações e os saberes valorizados pela Escola e os saberes que se adquirem através da televisão e dos novos meios informáticos que têm ao seu dispor
Gestão do processo de ensino-aprendizagem	- Aulas demasiado expositivas - Intervenções educativas excessivamente intelectualizadas - Intervenções educativas que não estabelecem pontes suficientemente sólidas informações, as representações e os conhecimentos prévios dos alunos e as informações teóricas e os conceitos a divulgar. - Intervenções educativas cujos desafios só fazem sentido no universo fechado das Escolas - Intervenções educativas excessivamente circunscrita ao modelo lição + aplicação - Intervenções educativas pouco diferenciadas quer do ponto de vista dos planos de trabalho quer do ponto de vista das tarefas e dos materiais quer do ponto de vista do apoio e da comunicação que se estabelece quer do ponto de vista da avaliação - Peso excessivo dos manuais como instrumento exclusivo de divulgação e construção do saber - Intervenções educativas que, mais do que promover a curiosidade e dinamizar a procura inteligente de perguntas e de respostas, visam assegurar a emissão da boa resposta que o professor previamente divulgou e que os alunos, posteriormente, deverão repetir - Atribuição das dificuldades escolares às características dos alunos (preguiçosos, desinteressados, oriundos de meios desfavorecidos)
Avaliação	- Avaliação demasiado circunscrita à sua dimensão certificativa - Peso excessivo da avaliação certificativa no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem - Avaliação demasiado circunscrita aos testes de papel e lápis - Ausência de critérios claros e explícitos de avaliação quer para os professores quer para os alunos - Avaliação permissiva dos alunos, por parte dos professores, gerando falsas situações de sucesso escolar que se afirmam como estratégias de exclusão subtil - O peso da avaliação certificativa e a sua valorização social, o que contribui para que se menosprezem outras práticas e instrumentos de avaliação
Sentidos da profissão Docente	- Ausência de disponibilidade para reflectir sobre os insucessos e os insucessos - Falta de questionamento da sua actividade profissional

Fig. 24 – Categorização dos pontos fracos, segundo a leitura dos inquiridos, da actividade profissional dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Essa leitura e análise permitem que, de imediato, se constate que

- a) O peso das afirmações dos sujeitos diminui, em comparação com as informações contidas nos quadros anteriores, face à opção por seleccionar as afirmações que lhes são propostas no questionário;
- b) O número de discordâncias diminui drasticamente, também, em comparação com as informações contidas nos quadros anteriores. Exceptua-se, neste âmbito, a opção por um «discordo» que:
 - nove inquiridos enunciam perante a frase «intervenções educativas excessivamente intelectualizadas»;
 - seis inquiridos enunciam perante a frase «divórcio entre as informações e os saberes valorizados pela Escola e os saberes que se adquirem através da televisão e dos novos meios informáticos que têm ao seu dispor»;
 - três inquiridos enunciam perante a frase «aulas demasiado expositivas».
- c) É só através das afirmações produzidas pelos inquiridos que se valoriza explicitamente a problemática da construção do sentido para a profissão docente como uma problemática a abordar na discussão sobre os pontos fracos da acção profissional dos professores.

Um tal conjunto de constatações merece ser justificado, até porque é em função desse esforço de justificação que se poderá compreender os fundamentos que sustentam as representações dos inquiridos acerca dos pontos fracos dos docentes que intervêm nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Assim, o reconhecimento de que há uma atitude suficientemente consensual face às afirmações propostas só pode querer significar que a esmagadora maioria dos inquiridos concorda com proposições que, em larga medida, constituem uma denúncia das implicações pedagógicas e curriculares do que pode ser designado por uma Pedagogia da Instrução (Fernandes, 2003). Isto é, os inquiridos identificam os pontos fracos daqueles docentes com a sua atitude de conformidade face aos pressupostos e às práticas tradicionais de ensino.

As discordâncias que se verificam têm a ver no caso da primeira situação atrás citada, relacionada com a frase «intervenções educativas excessivamente intelectualizadas», com, provavelmente, uma interpretação particular desta frase, em função da qual se parece recusar que as intervenções educativas promovem o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. No segundo caso citado, relacionado com a frase «divórcio entre as informações e os saberes valorizados pela Escola e os saberes que se adquirem através da televisão e dos novos meios informáticos que têm ao seu dispor», as discordâncias poderão ter a ver com o facto de se pensar a frase como excessiva quanto ao impacto do peso educativo da televisão ou dos meios informáticos e, por consequência, da importância desse divórcio como argumento suficientemente pertinente para ser invocado como instrumento de abordagem e interpelação das práticas dos professores. A discordância de três dos inquiridos face ao facto de as aulas expositivas constituírem um ponto fraco só poderá ser lida como uma opinião contrária àquela que se exprime através da afirmação proposta.

Resta, finalmente, analisar o significado de ser só no momento em que os indivíduos propõem as suas próprias afirmações que se aborda explicitamente um pequeno conjunto de pontos fracos relacionados com a construção de um sentido para a profissão docente, o qual permite valorizar a ausência de hábitos de reflexão profissional e de avaliação dos professores acerca do seu próprio trabalho como dimensões que tendem a vulnerabilizar a sua acção enquanto docentes. Mais uma vez se afirma a sensibilidade dos professores inquiridos para a problemática da colegialidade docente, o que não deixa de ser um indicador que revela, até certo ponto, representações e hábitos profissionais para os quais concorreu, plausivelmente, a vida associativa no seio do Movimento.

A leitura e análise do quadro da fig. 25 permite, por seu turno, abordar as representações dos inquiridos relativamente ao que estes consideram ser os pontos fortes da acção docente dos professores que intervêm em escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Sendo necessário reconhecer que as afirmações propostas para serem seleccionadas pelos inquiridos eram em menor número do que as do quadro da figura anterior, seria de esperar, eventualmente, que o número de afirmações da autoria dos inquiridos aumentasse. Isso não aconteceu, o que

conjugado com a análise das propostas seleccionadas e contidas no quadro da fig. 25 permite constatar que:

- a) perante qualquer das afirmações propostas o número de discordâncias, mesmo que inferior ao das concordâncias, é sempre significativo, oscilando entre os 32% e os 25 % de adesões;
- b) as próprias concordâncias deverão ser compreendidas à luz da possibilidade de seleccionar opções que retratam, sobretudo, o facto dos alunos serem, hoje, objecto de um maior reconhecimento por parte dos seus professores, situação que poderá explicar o desenvolvimento de relações mais calorosas entre estes e os seus professores, bem como as tentativas de diferenciação pedagógica e de construção de projectos de avaliação sujeitos a preocupações de carácter formativo;
- c) as afirmações dos inquiridos tendem a valorizar aspectos positivos que, exceptuando a afirmação «maior valorização dos projectos dos alunos», nunca se relacionam com as práticas pedagógicas e a gestão do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, valorizando-se, antes, a maior abertura dos professores face à realidade envolvente e aos desafios que estes têm que enfrentar.

Quais os pontos fortes da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico ?	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente	Não respondeu
Em comparação com o passado, os professores tendem a prestar uma maior atenção aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos	9	10	9	0	0
Ambiente de maior abertura que permite um espaço de diálogo mais profícuo entre professores e alunos	7	13	8	0	0
Tentativas, ainda que nem sempre conseguidas, de desenvolvimento de projectos de intervenção educativa pedagogicamente diferenciados	7	14	7	0	0
Desenvolvimento de projectos de avaliação mais amplos e sujeitos a preocupações de carácter formativo	7	12	9	0	0

Outros pontos fortes da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que foram identificados pelos inquiridos ⁸⁸	
Capacidade organizativa	1 inquirido
Capacidade de adoptar novas directivas	1 inquirido
Maior abertura ao meio envolvente	1 inquirido
Maior sensibilização à necessidade de formação especializada	1 inquirido
Maior valorização dos projectos dos alunos	1 inquirido

Fig. 25 - Identificação dos pontos fortes, segundo a leitura dos inquiridos, da actividade profissional dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Em conclusão, pode afirmar-se, face ao tipo de constatações produzidas, que os inquiridos associam os pontos fortes da acção docente a uma atitude de maior tolerância e abertura dos professores face aos seus alunos, sobretudo quando se tem em conta as vivências escolares do passado. Não há propriamente uma visão entusiasmante da acção profissional docente, o que deverá ser entendido como uma atitude congruente com a perspectiva dos inquiridos que a análise do quadro anterior permitiu explicitar. Se na opinião dos docentes que responderam ao questionário, os professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico continuam subordinados a um tipo de racionalidade pedagógica tradicional, então os aspectos positivos da acção desses professores teriam a ver, sobretudo, com manifestações educativas que de algum modo pudessem contribuir para suavizar e humanizar intervenções docentes que se encontram vinculadas a crenças, pressupostos e práticas que, de acordo com tal racionalidade, tendem sempre a desvalorizar os alunos como protagonistas. Por outro lado, admite-se que entre os pontos fortes referidos há o reconhecimento de manifestações que não têm a ver directamente com as salas de aula, como é o caso de afirmações em que há referências à «capacidade de adoptar novas directivas» ou a «maior sensibilização à necessidade de formação especializada».

Em suma, também através das representações dos inquiridos acerca dos pontos fortes e fracos dos professores é possível verificar que para além da importância que se atribui quer à colegialidade docente quer à reflexão sobre as práticas e os sentidos das práticas quer, finalmente, aos discursos de

⁸⁸ Um dos inquiridos refere, neste ponto, o que deverá ser enquadrado na questão anterior, referente aos pontos fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores do 2º e 3º CEB, já que refere que os professores se encontram acomodados. "São poucos os que se preocupam com os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos. A maior parte atribui os problemas aos alunos e às famílias e não à sua prática pedagógica".

responsabilização crítica que possam permitir aos professores definir de forma consequente as suas possibilidades de intervenção, enquanto condições que no seu conjunto são necessárias à afirmação de um novo tipo de profissionalidade, também a recusa das práticas tradicionais de ensino, que constitui uma imagem de marca e um desafio que se coloca aos professores inquiridos, parece ser um factor a ter em conta no âmbito desse processo de reinvenção da profissão docente. Daí que, por isso, seja necessário perguntar até que ponto a construção de novos sentidos para a profissão docente não passa igualmente pela recusa do paradigma da instrução?

Só a análise relacionada com as representações que os professores inquiridos propõem acerca da própria acção profissional dos docentes vinculados ao MEM é que permitirá responder tanto a esta como a outras questões e contribuir, assim, para aprofundar o debate em torno da problemática da possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a profissão que é a sua.

Análise das representações e práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que são associados do MEM

A análise a que se refere o título deste sub-capítulo foi desenvolvida a partir dos dados do questionário resultantes da identificação dos obstáculos, dos constrangimentos e dos problemas quer de carácter institucional e organizacional quer de carácter curricular e pedagógico quer de carácter social, atrás identificados, e das soluções possíveis para os enfrentar e os minimizar. Solicitava-se, num primeiro momento, que os inquiridos assinalassem os problemas atrás identificados que poderiam ser resolvidos pelos professores associados do MEM *"através da adopção de uma outra postura ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem"* (Cf. Questionário, pág. 11 – Anexo 1). Num segundo e num terceiro momento, fazia-se solicitações idênticas, ora relacionada agora com os problemas atrás identificados que podendo ser resolvidos, *"são mais difíceis de enfrentar e de solucionar por parte dos professores do MEM"* (Cf. Questionário, pág. 12 – Anexo 1) ora relacionada com os referidos problemas que, na opinião dos inquiridos, *"não podendo ser resolvidos, poderão, no*

entanto, ser minimizados" (Cf. Questionário, pág. 13 – Anexo 1). Num quarto e último momento solicitava-se, finalmente, que os inquiridos assinalassem os problemas, já atrás enunciados, que "na sua opinião, escapam à acção pedagógica dos professores, ainda que interfiram na qualidade e no impacto dessa acção" (Cf. Questionário, pág. 14 – Anexo 1).

Partindo das respostas obtidas através da administração dos questionários organizou-se a análise das mesmas, seguindo o roteiro que o quadro da fig. 26 retrata.

Instruções contidas no questionário	Categorias de análise ⁸⁹
Problemas e desafios que os inquiridos afirmam poderem ser resolvidos pelos professores do MEM através da adopção de uma outra postura ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem	• Gestão curricular • Gestão do processo de ensino-aprendizagem • Gestão do processo de avaliação • Gestão dos comportamentos dos alunos • Cooperação de professores • Formação contínua
Problemas e desafios que, apesar da sua maior dificuldade, os inquiridos afirmam poderem ser resolvidos pelos professores do MEM	• Problemas relacionados com os Encarregados de Educação (E.E.) e a comunidade envolvente • Problemas relacionados com o Ministério da Educação • Problemas relacionados com a Formação Inicial • Problemas relacionados com a cooperação entre professores • Problemas relacionados com recursos materiais • Problemas relacionados com os planos de estudos • Problemas relacionados com os alunos

⁸⁹ As categorias contidas no quadro resultam da análise de conteúdo das respostas dos inquiridos ao questionário

Problemas e desafios que não podendo ser resolvidos podem, no entanto, ser minimizados	• Problemas relacionados com alunos • Problemas relacionados com a avaliação • Problemas relacionados com as questões organizacionais • Problemas relacionados com a formação inicial • Problemas relacionados com a família e a educação familiar
Problemas e desafios que afectando a acção educativa a realizar nas escolas, escapam à acção pedagógica dos professores	• Problemas de natureza social • Problemas relacionados com a disponibilidade de recursos humanos e materiais • Problemas relacionados com a formação

Fig. 26 – Roteiro referente à análise das representações e práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que são associados do MEM

Uma primeira leitura do quadro representado na fig. 26 permite, desde logo, constatar que os inquiridos:

- consideram possuir uma ampla margem de manobra em domínios que dizem respeito à intervenção que os professores associados do MEM protagonizam na sala de aula (o domínio da gestão curricular, da gestão do processo de ensino-aprendizagem, da gestão do processo de avaliação⁹⁰ ou da gestão dos comportamentos dos alunos);
- reconhecem que a sua capacidade de intervenção diminui quando os problemas e desafios têm a ver com a mobilização de recursos, com a formação inicial⁹¹, com questões de natureza social, com questões relacionadas com as famílias e a educação familiar

⁹⁰ Embora os inquiridos considerem que os professores do MEM possuem condições para gerir o processo de avaliação como desafio expectável, reconhecem, igualmente, que a avaliação dos alunos pode colocar problemas e desafios que só poderão ser minimizados e não resolvidos.

⁹¹ A formação contínua, ao contrário da formação inicial, é considerada um desafio que deverá ser gerido pelos professores associados do MEM, os quais podem intervir nesse âmbito a partir dos recursos que mobilizam e das condições de trabalho em que se movimentam, o que obriga a reconhecer que os inquiridos entendem a formação inicial como um problema e a formação contínua como um desafio.

ou com questões que se prendem com as relações que se estabelecem entre as escolas e as comunidades envolventes;

- c) expressam uma perspectiva heterogénea face aos alunos como problemas e desafios a enfrentar, à qual comporta posições tão diversas como aquelas em que os inquiridos afirmam, por um lado, poder gerir os comportamentos dos alunos a partir dos recursos que possuem e das condições em que trabalham e, por outro, reconhecem que podem, igualmente, ter algumas dificuldades em lidar com os problemas que os alunos lhes colocam ou mesmo de não serem capazes de os resolver, mas apenas de os minimizar;
- d) valorizam a cooperação entre professores como uma categoria de acontecimentos que dizem respeito à vida profissional dos professores, considerando que os docentes associados do MEM tanto os entendem como um desafio, quando consideram que essa cooperação é possível, como um problema, quando consideram que essa cooperação é um problema a resolver;
- e) consideram que os problemas derivados da acção do Ministério da Educação ou os problemas relacionados com os planos de estudos não impedem, apesar das dificuldades que possam colocar aos professores, o seu trabalho como docentes. Ao contrário, os problemas relacionados com as questões organizacionais são considerados como problemas mais fáceis de minimizar do que de superar.

Perante o conjunto de dados que a leitura do quadro da fig. 26 permitiu realizar pode considerar-se, neste momento, como propostas de reflexão suficientemente credíveis que:

- a) os professores associados do MEM, do ponto de vista das suas preocupações profissionais, atribuem uma prioridade indiscutível às operações de carácter curricular, pedagógico e

didáctico que se relacionam com o espaço da sala de aula quer como objectos de reflexão quer como objectos de partilha e de discussão;

- b) há da parte dos inquiridos uma abordagem proactiva do trabalho e da profissão docente, a qual se expressa pela recusa de uma visão fatalista relativamente às condições, aos actores e às instâncias que no seu conjunto, e de algum modo, têm a ver com a intervenção educativa que se desenvolve no seio das escolas. Através da leitura dos dados atrás enunciada, afirma-se, sobretudo, um sentido de responsabilidade pedagógica inquestionável, em função do qual se assume que os professores terão que ser intervenientes privilegiados na construção de projectos de intervenção educativa mais inclusivos e culturalmente pertinentes, condição primeira a considerar na definição do trabalho docente⁹²;
- c) a recusa dessa visão fatalista não pode ser entendida, de imediato, como o reverso de uma atitude caracterizada pelo seu voluntarismo, em função do qual se desprezaria as condições de carácter político, institucional e organizacional que afectam o trabalho a realizar pelos docentes nas escolas. Não são, de facto, essas dimensões que mobilizam prioritariamente a atenção e investimento dos professores, tanto do ponto de vista da reflexão como do ponto de vista da acção, mas este facto não significa nem que estes desprezem o impacto das referidas dimensões no âmbito do trabalho que realizam nem que defendam que estas dimensões se encontram ausentes do modo como reflectem sobre o seu trabalho⁹³.

⁹² Esta é uma constatação que deriva do facto dos inquiridos terem valorizado como problemas e desafios a resolver, inerentes à condição da própria acção docente, aqueles que dizem respeito à gestão curricular, à gestão do processo de ensino-aprendizagem, à gestão do processo de avaliação ou à gestão dos comportamentos dos alunos.

⁹³ A análise mais circunstanciada dos problemas e dos desafios que se colocam aos professores, bem como das soluções que entretanto os inquiridos foram propondo para enfrentar tais problemas e tais desafios não só permitirá discutir a validade desta afirmação como aprofundar as implicações da mesma.

Sendo estes os dados que se podem obter a partir da leitura global do quadro da fig. 26, importa agora analisá-los à luz quer de uma leitura mais circunstanciada das respostas obtidas quer de uma leitura que relacione os problemas identificados com as soluções ou com as acções que os possam minimizar, propostas pelos inquiridos. Assim, e em primeiro lugar, analisarei os dados relacionados com os problemas seleccionados como resolúveis. Em segundo lugar, analisarei os dados relacionados com os problemas seleccionados também como resolúveis, mas muito difíceis de resolver, os quais se subdividem, por sua vez, em sete categorias: (i) problemas relacionados com os Encarregados de Educação e a comunidade envolvente; (ii) problemas relacionados com o Ministério da Educação; (iii) problemas relacionados com a Formação Inicial; (iv) problemas relacionados com a cooperação entre professores; (v) problemas relacionados com recursos materiais; (vi) problemas relacionados com os planos de estudos e (vii) problemas relacionados com os alunos. Em terceiro lugar, analisarei os dados relacionados com os problemas seleccionados pelos inquiridos que não podendo ser resolvidos, são, no entanto, passíveis de ser minimizados, os quais se encontram organizados em função de cinco categorias: (i) Problemas relacionados com alunos; (ii) Problemas relacionados com a avaliação; (iii) Problemas relacionados com as questões organizacionais; (iv) Problemas relacionados com a formação inicial; (v) Problemas relacionados com a família e a educação familiar. Em quarto e último lugar, analisarei os dados relacionados com os problemas e os desafios que afectando a acção educativa que tem lugar nas escolas, escapam à intervenção pedagógica dos professores.

Os problemas definidos pelos inquiridos como resolúveis: A intervenção dos professores na sala de aula como núcleo interpretativo do processo de redefinição do trabalho docente

As situações seleccionadas pelos inquiridos que se enquadram neste tipo de problemas são subdivididas em seis categorias de situações que têm a ver com: (i) a gestão curricular; (ii) a gestão do processo de avaliação; (iii) a gestão

do processo de ensino-aprendizagem; (iv) a gestão dos comportamentos dos alunos; (v) a cooperação entre os professores e (vi) a formação contínua.

No quadro da fig. 27, relativo à categoria de situações que têm a ver com a gestão curricular, os inquiridos seleccionam três grandes tipos de problemas e apresentam as respectivas soluções que, enquanto associados do MEM, constituem as propostas que estes disponibilizam para enfrentar esses problemas.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Programas geridos de forma burocrática e estandardizada	• Partilhar com outros professores as suas práticas, de forma a: ○ avaliar as dificuldades dos alunos; ○ operacionalizar o que se deve fazer; ○ construir-se Projectos Curriculares de Turma. • Diálogo com os alunos acerca do programa e da gestão do mesmo, de forma diferenciada e tendo em conta as suas necessidades educativas. • Os alunos são capazes de gerir o programa (com a ajuda do professor, é claro!), conforme os seus interesses, e de prever actividades que permitam o cumprimento do mesmo. DIALOGAR COM OS ALUNOS É ESSENCIAL! • Partilhar com os colegas as nossas práticas
Programas dissociados dos interesses dos alunos	• Análise exaustiva, com os alunos, das possibilidades intelectuais e sociais das propostas programáticas – construção de sentidos
Incapacidade dos professores gerirem o currículo em função dos interesses e desenvolvimento de competências dos alunos	• Gestão curricular adequada às necessidades de desenvolvimento dos alunos, considerando ainda os seus interesses e motivação em cada disciplina

Fig. 27 – Problemas seleccionados e soluções propostas relacionadas com situações que dizem respeito à gestão curricular

A leitura do quadro da fig. 27 obriga a que se discuta quer os sentidos da selecção dos problemas que os inquiridos realizaram⁹⁴ quer a natureza das soluções que propuseram. É que tanto aquela selecção como estas propostas,

⁹⁴ Relembro que os problemas agora seleccionados pelos inquiridos, nesta fase do questionário, eram os mesmos problemas que lhes eram propostos anteriormente neste mesmo questionário, quando se lhes solicitava que assinalassem aqueles obstáculos e constrangimentos de natureza diversa que se colocavam, em geral, aos professores que leccionavam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tais obstáculos e constrangimentos foram o material que permitiu a selecção de afirmações que esteve na origem dos dados obtidos ao nível da análise das representações e práticas profissionais dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que são associados do MEM.

associadas às informações já obtidas através da análise de outros dados do questionário, poderão contribuir, a seu modo, para aprofundar o debate que se tem vindo a realizar com a concretização deste estudo acerca do modo como os professores inquiridos, vinculados ao MEM, contribuem para a reflexão sobre as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente nas escolas e no mundo contemporâneos.

Foi uma maioria significativa de professores inquiridos que se referiu aos problemas e aos desafios relacionados com a gestão curricular passíveis de ser resolvidos pelos professores do MEM, através de uma outra postura no âmbito da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Analisando o conteúdo das afirmações produzidas por esses professores, constata-se que estes valorizaram, sobretudo, duas dimensões, quer do ponto de vista dos problemas e dos desafios enunciados quer do ponto de vista das soluções propostas, no que à gestão do currículo diz respeito: (i) a necessidade de incluir e de estimular os alunos a participarem na definição dos projectos curriculares que deverão servir de referência e orientação às actividades lectivas e (ii) a necessidade de os professores construírem de forma colegial os projectos curriculares de turma, bem como as operações associadas à sua elaboração, tais como a avaliação dos alunos ou a definição de respostas capazes de responder ao diagnóstico realizado. Trata-se de uma perspectiva que expressa o modo como no seio do MEM se valoriza quer a colaboração entre docentes, enquanto factor incontornável da afirmação profissional dos professores⁹⁵, quer, sobretudo, a importância nuclear que se atribui ao trabalho de planificação cooperada, o qual tem sido uma das temáticas mais valorizadas no âmbito da reflexão que os professores associados ao MEM têm vindo a desenvolver, nomeadamente através da publicação de artigos na Revista «Escola Moderna», a revista do MEM, e de trabalhos de índole académica, do qual saliento pela importância que assumiu, no seio do movimento, a dissertação de mestrado de Júlio Pires (Pires, 1995), justamente intitulada: «Práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa».

⁹⁵ Convém recordar que é o próprio MEM que se auto-denomina como *“uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal”* (excerto do texto da contracapa de alguns dos boletins «Escola Moderna»).

Foi nesta obra que J. Pires pôde comprovar, através de "entrevistas e de observações de aulas, dados das práticas de um conjunto de 8 professores/as (do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário) reconhecidas pelos seus pares como experientes e influentes na construção do modelo pedagógico da Escola Moderna" (Pires, 2003: 23), que os docentes do MEM partilham da ideia central de que *"a planificação é feita com a participação dos alunos"* (Pires, 2003: 24). Princípio este que constitui uma referência do trabalho a desenvolver pelos professores nas respectivas salas de aula, confirmando o que J. Oliveira-Formosinho constata, quando afirma, que no âmbito do Modelo Pedagógico do MEM⁹⁶ que designa como uma *"gramática pedagógica para a participação guiada"* (Oliveira-Formosinho, 2003: 5), a *"agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar"* (Oliveira-Formosinho, 2003: 6). Ou seja, e tal como no-lo demonstra J. Pires através do estudo que promoveu, a participação dos alunos na planificação do trabalho a realizar é um objectivo para o qual os professores deverão contribuir de forma activa e intencional, o que o conduz a identificar alguns procedimentos que, neste âmbito, são comuns a todos os professores que participaram no estudo por si realizado, entre os quais se valorizam aqueles que dizem respeito: (i) *"às informações que condicionam imperativamente algumas decisões a tomar aquando da elaboração dos planos"* (Pires, 2003: 25), relacionadas com prescrições emanadas de centros de decisão hierarquicamente superiores (estruturas do Ministério da Educação e órgãos de administração das escolas); (ii) à tradução, para uma linguagem acessível aos alunos, dos programas de trabalho a implementar, os quais se passam a apresentar sob a forma de actividades a partir de uma interrogação fundamental: *"O que podemos fazer?"* (Pires, 2003)⁹⁷ e (iii) à auscultação dos interesses, das vivências e das expectativas dos alunos relativamente ao

⁹⁶ Por Modelo Pedagógico do MEM entende-se o modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e educação que consiste numa espécie de plano geral, ou padrão, que orienta a actividade docente dos professores. Trata-se de um modelo através do qual se assume um conjunto de compromissos e se definem os pressupostos que permitem prescrever as linhas estratégicas do trabalho dos professores em função das quais se visa concretizar um determinado conjunto de objectivos (Niza, 1998).

⁹⁷ Segundo J. Pires, *"a desocultação do programa para os alunos assume assim, (...), uma grande importância para que estes possam conscientemente tomar deliberações sobre o trabalho a realizar"* (Pires, 2003: 25).

trabalho a realizar, de forma a promover-se, por esta via, a emergência de projectos e propostas de actividades, situação que é, igualmente, estimulada pela "observação que os alunos fazem dos materiais pedagógicos expostos pelo professor" (Pires, 2003: 25), entre os quais se salientam os materiais relacionados com as áreas curriculares, os materiais de apoio ao estudo autónomo ou os trabalhos realizados pelos alunos nos anos anteriores. Para além destes procedimentos comuns, Pires, identifica, ainda, mais um factor invariante aos discursos e às práticas dos professores que mobilizou para o seu estudo, o qual tem a ver com o facto de, segundo as palavras do autor em causa, estes professores serem unânimes *"na indicação de que a amplitude temporal da planificação"* (Pires, 2003: 26) se ir alargando progressivamente, *"começa-se por programar o que se vai fazer durante o dia/aula e a amplitude temporal vai sendo alargada para a semana ou para o mês, conforme os ciclos"* (Pires, 2003: 26).

Sendo estes os procedimentos que, do ponto de vista da planificação, reúnem o consenso no seio do Movimento da Escola Moderna, importa chamar a atenção quer para os instrumentos que J. Pires define como os planos de trabalho, utilizados quotidianamente pelos professores do MEM no seio das respectivas salas de aula, quer para a importância da estrutura designada, hoje, no seio deste movimento pedagógico por *"Conselho de Cooperação Educativa"* (Pires, 2003: 28), a *"reunião de todos os membros da turma (alunos e professor) que se juntam para discutir e deliberar sobre os vários assuntos da turma"* (Pires, 2003: 28). Segundo S. Niza é *"em situação de Conselho que a regulação dos ciclos de trabalho e o seu planeamento se processam"* (Niza, 2003: 3), daí que o Conselho seja o *"centro e o motor do sistema de trabalho de aprendizagem, no interior de uma fratria ou comunidade que constrói em cooperação democrática as suas competências culturais e sua formação democrática por meio das produções curriculares que partilha, com o envolvimento discreto, atento e afectuosamente estruturante do professor"* (Niza, 2003: 3).

Se o Conselho de Cooperação Educativa é a estrutura no seio da qual se avalia o trabalho realizado e a dinâmica de funcionamento do grupo, em

função do qual se tomam decisões colegiais quer acerca desse trabalho quer acerca do funcionamento desse grupo, há que reconhecer a articulação entre as intervenções que ocorrem no seio do Conselho e os instrumentos que permitem que essas intervenções tenham um fundamento e se construam a partir dos compromissos estabelecidos e mediados pelo grupo, perante o qual tais compromissos são formalizados. É tendo em conta este papel regulador dos instrumentos, os quais tanto pressupõem a cooperação entre os membros de uma turma como a sua autonomização progressiva face à tutela dos professores, que se explica a centralidade dos planos de trabalho – o Plano Anual, o Plano Mensal, o Plano Semanal, o Plano Diário, o Plano Individual de Trabalho e o Plano de Projecto - e do seu processo de construção (Pires, 2003).

É face a esta reflexão nuclear sobre o papel da planificação no âmbito do Modelo Pedagógico do MEM e ao modo como esta se articula quer com uma avaliação que se afirma, essencialmente, pela sua função formadora⁹⁸ quer como um protótipo de actividade lectiva que se afirma por recusar o ensino simultâneo como modalidade de mediação pedagógica privilegiada, para afirmar, antes, a aprendizagem diferenciada dos alunos como finalidade a valorizar, que se pode compreender a análise e as propostas dos inquiridos no que à gestão curricular diz respeito. Análise e propostas essas que não poderão ser dissociadas do ideário de um movimento pedagógico em que se defende que *"os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação"* (Niza, 1992: 47), condição que justifica que *"a prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos"* (Niza, 1992: 47) seja assumida como uma questão decisiva tanto da aprendizagem dos alunos, como, concomitantemente, da sua formação pessoal e social.

⁹⁸ Segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes a avaliação formadora distingue-se da avaliação formativa pelo facto de, neste último tipo de avaliação citado, os critérios e os procedimentos da avaliação serem da responsabilidade do professor, o qual incita os alunos a posicionarem-se face a esses critérios, enquanto na avaliação formadora *"os critérios são definidos por professores e alunos e os procedimentos avaliativos, que resultam de um grande envolvimento desses alunos, expressam situações de efectiva responsabilidade e de emancipação"* (Leite & Fernandes, 2003: 2).

A identificação, por parte dos inquiridos que integram o meu estudo, da gestão curricular burocratizada como um obstáculo que se coloca à aprendizagem dos alunos, uma gestão que não é capaz de entender a sua singularidade como uma propriedade incontornável das intervenções educativas que ocorrem nas escolas e nas salas de aula, mas como um déficite a superar, decorre, assim, do processo de socialização profissional em que aqueles se foram envolvendo como associados do MEM. As respostas que encontram para enfrentar um tal obstáculo, bem como o reconhecimento de que tais respostas são possíveis de implementar no seio das nossas escolas, apenas confirmam tal afirmação, permitindo compreender algumas das linhas estruturantes que subjazem à perspectiva que esses professores vão desenvolvendo acerca da configuração do trabalho docente em contextos escolares que, como as de hoje, existem num tempo em que se colocam desafios inéditos àqueles que aí intervêm e para os quais nem sempre se possuem respostas congruentes, adequadas ou necessárias.

A concepção de trabalho docente e de profissional que se explicita através dos discursos dos inquiridos acerca da gestão curricular adquire maior amplitude e vê confirmada, porventura, a sua coerência quando estes definem a avaliação como um dos problemas a enfrentar no seio das escolas e que os professores podem resolver.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Avaliação demasiado circunscrita à sua dimensão certificativa	Investir na avaliação de processo, dando «feedback» aos alunos acerca do seu envolvimento (utilização dos Planos Individualizados de Trabalho)
Avaliação restrita aos testes escritos	Os planos individuais de trabalho, os compromissos semanais ou mensais com os alunos acerca da realização de determinado nº de tarefas, a avaliação formativa elaborada de forma correcta (para alguns profes não passa de mais uma ficha) são alternativas ao actual processo de avaliação que não consegue aferir nada de concreto.

Fig 28 - Problemas seleccionados e soluções propostas relacionadas com situações que dizem respeito à avaliação

No quadro da fig. 28 expressam-se os problemas e as soluções identificadas pelos inquiridos como relacionadas com o processo de avaliação. São problemas e soluções que confirmam, em primeiro lugar, a articulação que, no âmbito do Modelo Pedagógico do MEM, se estabelece entre a gestão do currículo e a avaliação, entendida, simultaneamente, como uma operação ao serviço:

- a) da pilotagem e da regulação das acções e das tarefas que se propõem nas salas de aula;
- b) da afirmação do protagonismo dos alunos neste âmbito quer como compromisso matricial do projecto de educação que no MEM se defende quer como condição de uma intervenção que se preocupa mais com as aprendizagens diferenciadas dos alunos do que com a eficácia dos dispositivos de ensino simultâneo que competem aos professores utilizar;
- c) da "organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos" (Niza, 2000: 42);
- d) da diferenciação do ensino e dos modos de aprendizagem.

O artigo de Ângela Rodrigues, professora associada do MEM, que foi publicado, em 2004, na Revista «Escola Moderna», sob o título «Práticas promotoras do estudo na disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico» é um texto ilustrativo, suficientemente exemplar, da perspectiva sobre a importância e a função da avaliação que é assumida, pelo Modelo Pedagógico do MEM, como momento transversal no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse artigo, A. Rodrigues descrevia e analisava um projecto que desenvolveu subordinado a dois objectivos principais: "(1) *construir um projecto de desenvolvimento curricular individualizado para o estudo da história em contexto de sala de aula;* (2) *desenvolver a compreensão dos textos utilizados na disciplina de História e a capacidade de utilização pelos alunos de mapas e gráficos no contexto do estudo planificado*

na sala de aula" (Rodrigues, 2004: 34). Tratava-se de um projecto que foi desenvolvido, no seio das aulas de História, com duas turmas do 8º ano de escolaridade durante os 2º e 3º períodos, o qual foi operacionalizado em função de quatro momentos nucleares: (i) o da planificação, construído a partir da elaboração do plano individual de trabalho de cada aluno e da lista de verificação do programa de História⁹⁹; (ii) o da execução, onde os alunos individualmente, em pares e em grupo desenvolviam as actividades em contexto de sala de aula, assumindo o compromisso de apresentarem, no fim de um ciclo de trabalho, uma produção¹⁰⁰; (iii) o da auto-regulação e avaliação e (iv) o da orientação / acompanhamento que correspondia ao momento em que os alunos que necessitassem teriam apoio directo da professora no decurso da aula, enquanto os restantes companheiros *"desenvolviam autonomamente as actividades planeadas"* (Rodrigues, 2004: 38). Analisando o dispositivo pedagógico proposto por A. Rodrigues, verifica-se que este dependia, em primeiro lugar, do investimento curricular que o esforço de explicitação do programa de História expressava; dependia, em segundo lugar, dos materiais de apoio e de regulação que se forneciam aos alunos; dependia, também, do papel do professor como mediador e organizador do trabalho na sala de aula e dependia, finalmente, do papel estratégico que se atribuía ao momento de auto-regulação e de avaliação no âmbito daquele projecto de intervenção. Como relata A. Rodrigues, após *"a concretização das actividades ou face ao seu incumprimento (nem sempre o que era planeado conseguia ser concretizado devido ao excesso de actividades planeadas ou às dificuldades sentidas na tentativa de concretização), cada aluno efectuava no seu plano individual uma avaliação do seu próprio trabalho, enunciando as dificuldades sentidas, os progressos verificados e até mesmo o que foi feito para ultrapassar as dificuldades"* (Rodrigues, 2004: 37). Os alunos, deste modo, deixam de ser receptores passivos da avaliação dos

⁹⁹ Nesta lista *"constavam os conteúdos e os conceitos por unidade didáctica, as páginas do manual onde se localizavam e três colunas onde os alunos iriam registar os conteúdos e conceitos já trabalhados, dentro desses assinalavam os que já dominavam e aqueles onde ainda tinham dúvidas"* (Rodrigues, 2004: 36).

¹⁰⁰ O momento da execução é um momento que se concretiza em função do trabalho que autonomamente os alunos concretizam, apoiados nos já referidos planos individuais de trabalho, na listas de verificação do programa de História, bem como nos ficheiros de resolução, *"constituído por textos, mapas e gráficos a partir dos quais os alunos poderiam concretizar o seu projecto de desenvolvimento curricular individualizado"* (Rodrigues, 2004: 35), e nos ficheiros de consulta, a partir dos quais se *"descrevia, por exemplo, os passos a seguir na realização de um resumo e de um esquema"* (Rodrigues, 2004: 36).

professora, para passarem a implicar-se, também por esta via, na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Para além desta dimensão formadora da avaliação, A. Rodrigues valoriza, ainda, a dimensão formativa desta concepção de avaliação, no momento em que também permite aos professores confrontarem-se, de forma mais informada, com os pontos e os pontos fracos do desempenho dos seus alunos e tomar as decisões pedagógicas mais adequadas (Rodrigues, 2004).

Os discursos dos professores inquiridos confirmam, de algum modo, esta perspectiva quando se referem ao problema pedagógico quer que a «avaliação demasiado circunscrita à sua dimensão certificativa» constitui, quer quando se restringe excessivamente a avaliação aos testes escritos. Uma recusa que adquire um outro sentido quando nos confrontamos com as soluções propostas face aos problemas enunciados, as quais anunciam um outro modo de entender a avaliação como momento e operação em função da qual se tomam decisões pedagógicas e se estabelecem compromissos que se assumem, de forma negociada e formal, através da utilização contextualizada e diferenciada de instrumentos de gestão curricular como os planos individuais de trabalho, os planos anuais ou os planos mensais. Esta articulação entre o processo de gestão curricular e o projecto de uma avaliação de carácter formativo¹⁰¹ que, de alguma forma, o regula é uma propriedade dos discursos sobre a avaliação que os professores associados do MEM produzem. Propriedade esta que não poderá ser dissociada da afirmação de um outro tipo de concepções acerca das finalidades da educação escolar, do papel e do estatuto dos alunos, bem como da própria configuração do trabalho docente, a qual, já tendo sido iniciada neste estudo, adquire uma outra visibilidade através da análise daquelas respostas dos inquiridos que remetem para o domínio dos problemas relacionados com a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

É no quadro da fig. 29 que se encontram expostos os grandes tipos de problemas e as soluções que os inquiridos, enquanto associados do MEM,

¹⁰¹ Há que reconhecer que nos depoimentos escritos dos professores inquiridos, a dimensão formadora da avaliação não tem nem a mesma visibilidade que assumia no texto, atrás citado, de Ângela Rodrigues nem assume a mesma importância que, nesses depoimentos, se atribui à dimensão formativa da avaliação.

enunciam e propõem a propósito do domínio atrás referido como o da gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Aulas demasiado expositivas	• Aulas mais centradas nos alunos • Instituição de tempos de trabalho de projecto e de estudo autónomo • Os programas são para os alunos: Todo o trabalho tem de ir no sentido da sua apropriação em sala de aula • Quando os alunos ensinam os colegas (partilha de saberes), a turma está mais atenta, colaboradora e participativa
Peso excessivo do manual	• O professor com os alunos pode/deve construir pequenos centros de recursos (jornais, revistas, livros da especialidade, entrevistas, etc.) que ajudem à construção do saber da área disciplinar em estudo
Divórcio entre as informações transmitidas pelos manuais (e não pelos programas !) e os conhecimentos dos alunos	• Não podemos pensar que os alunos são tábuas-rasa. Existe uma panóplia de instrumentos e meios que lhes permite aceder a todos os tipos de conhecimentos. A sala de aula tem de ser entendida como um espaço de troca e de partilha de conhecimentos entre prof. / alunos, alunos / alunos. Antes de iniciarmos um conteúdo programático deveríamos questionar os alunos sobre o que já sabem, o que gostariam de saber e só depois avançar.
Ausência de programas de intervenção educativa que, nalgumas situações, pudessem responder às necessidades e interesses dos alunos que não se adaptam às exigências culturais e intelectuais que uma escola tem que assumir	• Trabalhar com os alunos numa perspectiva de diferenciação pedagógica, de forma a dar-se oportunidades a <u>todos</u> os alunos.
Intervenções educativas cujos desafios só fazem sentido no universo fechado das escolas	• Criação de circuitos de comunicação das aprendizagens (ex: correspondência escolar; apresentação de trabalhos a outros grupos da sociedade, etc.) • Realizar planificações em que os alunos sejam envolvidos, de forma a aprender fazendo
Intervenções educativa excessivamente circunscritas ao modelo lição + aplicação	• Realizar planificações em que o aluno aprenda «fazendo»; • Sistematização «a posteriori»
A massificação / uniformização do ensino	• A diversidade existente no trabalho autónomo e na exposição da matéria pelos alunos, o que permite que os mais fracos caminhem segundo as suas possibilidades e os bons alunos possam desenvolver as suas capacidades

Falta de preparação anterior dos alunos	• Criação de muitos momentos de interacção com os alunos, de modo a estabelecerem-se níveis de intersubjectividade que permitam intervenções ajustadas dos professores • Incrementar / dinamizar a articulação entre ciclos • Incentivo à melhoria da formação científica
Turmas heterogéneas	• Planificação de aulas de estudo autónomo organizadas de acordo com Planos Individuais de Trabalho
Turmas demasiado numerosas	• Organização e gestão da sala de aula; • Planificação do trabalho com os alunos; • Gestão dos tempos; • Avaliação participada

Fig. 29 - Problemas seleccionados e soluções propostas relacionadas com situações que dizem respeito à gestão do processo de ensino-aprendizagem

São nove as categorias de problemas, bem como as respectivas soluções, que, no domínio referido, resultam da análise dos dados obtidos através da administração do questionário. Constata-se, assim, que a larga maioria dos problemas que foram identificados pelos inquiridos revela a denúncia e a recusa do modelo de instrução que caracteriza a «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1999). Há, ainda, uma categoria de problemas, de algum modo relacionados com essa crítica e essa recusa, cuja identificação interessa mais pelas soluções propostas do que propriamente pelos problemas em si. Trata-se dos três últimos tipos de problemas que são identificados no quadro da fig. 29 (o da «falta de preparação dos alunos», o das «turmas heterogéneas» e o das «turmas demasiado numerosas»), os quais são, usualmente, referidos pela generalidade dos professores portugueses como um obstáculo que se coloca à sua acção enquanto docentes. O que distingue, então, a perspectiva dos inquiridos tem a ver com o modo como estes entendem aqueles problemas não tanto como obstáculos que impedem a intervenção dos professores mas como desafios de carácter pedagógico, aos quais importa responder através de um outro tipo de propostas de gestão e organização do trabalho na sala de aula, bem como de um tipo de planificação e de avaliação que possa envolver os alunos, tal como já era revelado pelas respostas dos inquiridos; nos domínios da gestão curricular e da avaliação. Pode afirmar-se, então, que a postura dos inquiridos nesta questão corrobora e confere congruência à perspectiva que

estes têm vindo a afirmar ao longo do questionário e, particularmente, no âmbito da identificação de problemas que, segundo a sua opinião, são passíveis de ser resolvidos pelos professores, a partir da assunção de um outro tipo de postura de carácter pedagógico.

É o reconhecimento desta postura proactiva assumida pelos inquiridos nas respostas que produziram face ao questionário que importa, então, analisar, pelo que nos podem revelar acerca da natureza e dos sentidos de tal postura. É, sobretudo, no âmbito das soluções possíveis que se propõem em alternativa aos problemas identificados, por mim, como expressão da recusa e da denúncia da «forma escolar» que se afirma uma propriedade estruturante em função da qual se pode caracterizar e abordar a postura profissional proactiva que as respostas dos inquiridos, segundo a minha leitura, permitem revelar. Tal propriedade que se infere dos discursos dos inquiridos assume uma importância particular no momento em que tendem a demonstrar o afastamento face à ideologia pedagógica puerocêntrica que, em particular, o «Movimento da Escola Nova» defendeu, estimulou e difundiu, para se afirmar um posicionamento pedagógico diferente, no âmbito do qual a preocupação educativa nuclear deixam de ser os interesses e as necessidades das crianças para se conferir centralidade ao que no MEM se designa por organização social do trabalho de aprendizagem (Niza, 1998). Se é certo que o que se conclui através da análise das respostas dos inquiridos é que os alunos e as suas aprendizagens continuam a ser a sua preocupação primeira, isso não permite concluir que a acção dos professores se circunscreve, exclusivamente, a respeitar os seus interesses e necessidades como proclamavam, entre outros, Claparède, Ferrière, Cousinet e Montessori, os quais chegaram a afirmar *"explicitamente a importância educativa de uma ordem natural subjacente ao desenvolvimento da criança"* (Fernandes, 2003: 122 – 123). Nos discursos dos inquiridos não é a auto-suficiência pedagógica dos alunos que se defende mas a prioridade das suas aprendizagens como finalidade primeira das escolas e dos professores. Valoriza-se, assim, a criação de *"pequenos centros de recursos (jornais, revistas, livros da especialidade, entrevistas, etc.) que ajudem à construção do saber da área disciplinar em estudo"* (Cf. quadro da fig. 29) em alternativa ao

"peso excessivo do manual escolar" (Cf. quadro da fig. 29). Valoriza-se, também, a "criação de circuitos de comunicação das aprendizagens (ex: correspondência escolar; apresentação de trabalhos a outros grupos da sociedade, etc.)" (Cf. quadro da fig. 29) em "alternativa intervenções educativas cujos desafios só fazem sentido no universo fechado das escolas" (Cf. quadro da fig. 29). Valoriza-se, ainda, a existência de uma "panóplia de instrumentos e meios que lhes permite aceder [aos alunos] a todos os tipos de conhecimentos. A sala de aula tem de ser entendida como um espaço de troca e de partilha de conhecimentos entre prof. / alunos, alunos / alunos" (Cf. quadro da fig. 29) em alternativa ao "divórcio entre as informações transmitidas pelos manuais (e não pelos programas !) e os conhecimentos dos alunos" (Cf. quadro da fig. 29). Valoriza-se, igualmente, o facto de os alunos poderem ensinar os colegas (partilha de saberes), condição para que a turma esteja mais atenta, colaboradora e participativa, o que é entendido como uma resposta face às "aulas demasiado expositivas" (Cf. quadro da fig. 29). Valoriza-se, finalmente, a "criação de muitos momentos de interacção com os alunos, de modo a estabelecerem-se níveis de intersubjectividade que permitam intervenções ajustadas dos professores" (Cf. quadro da fig. 29) em alternativa à "falta de preparação anterior dos alunos" (Cf. quadro da fig. 29). São estes alguns dos exemplos que permitem concluir que os discursos dos inquiridos deixaram de se pautar pelo puerocentrismo, de inspiração rousseuniana, para constituírem a expressão dos compromissos que tipificam acções pedagógicas caracterizadas tanto pela sua dimensão sócio-construtivista, fruto da descoberta da obra de Vygotsky e colaboradores (Niza, 1998), como pela sua dimensão cultural, decorrente também do contacto com o pensamento e a reflexão de Bruner (Niza, 2001). São exemplos que decorrem da reflexão que se tem vindo a desenvolver no seio do MEM, tal como pode ser comprovado pelo excerto do texto que se passa a citar, da autoria de Sérgio Niza, onde este, ao explicitar o processo de crescimento do movimento que conduz ao desenvolvimento, no seu seio, de uma visão crítica das ideias pedagógicas de Freinet, acaba por dar conta do processo de transição, que no MEM a dado momento aconteceu, de uma perspectiva pedocêntrica para uma perspectiva sociocêntrica (Niza, 1996). Nesse texto, Niza escreve que:

"Foi desde então que uma ideia mais nítida da construção social das aprendizagens nos fez compreender melhor algumas ambiguidades e contradições, alimentadas pelas opções individualistas do funcionalismo de Claparède, que tanto seduziram Freinet.

Deixaram de fazer sentido, então, os métodos naturais propostos por Freinet, posto que essa ideia romântica da pedagogia contradiz a dimensão contextual das aprendizagens e a sua construção sócio-cultural. A concepção de uma construção social das aprendizagens exclui, portanto, o entendimento naturalista do trabalho de aprender, uma vez que é sempre mediado pela cultura e pelos outros.

Não faz, hoje, sentido utilizar a teoria do tacteamento experimental de Claparède, como fez Freinet, para guiar as aprendizagens, se considerarmos que é nas interacções socioculturais que elas se fundam e consolidam"

Sérgio Niza (2002:158)

Eis-nos, então, perante um texto onde conceitos como o de «construção social das aprendizagens» e o de «interacções sócio-culturais» que contribuem para justificar a valorização da organização social do trabalho de aprendizagem, enquanto consequência de um projecto de formação das gerações mais jovens que se afirma como democrático. Um projecto que se alicerça em três vértices, a saber: (i) o dos circuitos de comunicação; (ii) o das estruturas de cooperação educativa e (iii) o da participação democrática directa (Niza, 1998).

A afirmação do que poderá ser designada por uma pedagogia sociocêntrica está, assim, presente nos discursos dos inquiridos, quer naqueles que se relacionam com o domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem quer, igualmente, naqueles que se debruçam sobre os domínios da gestão curricular e da avaliação, onde a importância atribuída aos instrumentos de pilotagem, de regulação e de auto-regulação assumem um papel nuclear na afirmação do protagonismo dos alunos¹⁰², o qual deverá

¹⁰² A valorização deste tipo de instrumentos, que está presente nas afirmações que o quadro da fig. 29 revela ("Realizar planificações em que o aluno aprenda «fazendo»" em resposta a "intervenções educativas excessivamente circunscritas ao modelo lição + aplicação" ou a "planificação de aulas de estudo autónomo organizadas de acordo com Planos Individuais de Trabalho" em resposta à heterogeneidade das turmas), corrobora todo o conjunto de afirmações já produzido pelos inquiridos que, a propósito dos domínios da gestão curricular e da avaliação, conferiam uma centralidade inequívoca

ser entendido em função de uma perspectiva sócio-centrada e instituinte dos projectos de intervenção educativa que têm lugar nas nossas escolas (Niza, 1998).

Em suma, é a assunção, ao nível dos discursos dos professores inquiridos, da importância da organização social do trabalho de aprendizagem que, entre outras coisas, justifica e é, também, justificado pelo distanciamento destes professores face ao modelo de instrução que caracteriza quer o modo tradicional de educação escolar quer as modalidades de organização do espaço e do tempo do trabalho dos alunos, bem como as actividades, e as dinâmicas das mesmas, através das quais esse trabalho se desenvolve e aquele modelo se concretiza. Da mesma maneira, é a centralidade que se atribui à já referida organização social do trabalho de aprendizagem que permite, igualmente, demonstrar que não se pode continuar a afirmar que o puerocentrismo constitui o eixo nuclear dos movimentos de inovação pedagógica (Mónica, 1988; Carvalho, 2003; Crato, 2006), os quais, importa considerar, não poderão ser objecto de leituras tão simplistas quanto abusivas. Leituras estas que tendem a divulgar a ideia de que aqueles movimentos, devido à sua atitude puerocêntrica, contribuem para a desvalorização profissional e a desqualificação social dos professores, como se, em primeiro lugar, tal atitude constituísse uma invariante do campo da inovação pedagógica, não havendo, assim, leituras alternativas relativamente à função docente no campo da inovação pedagógica e os professores, por isso, não pudessem ser entendidos a partir de um outro tipo de papel como profissionais, onde a perda da sua centralidade no espaço da sala de aula pudesse corresponder a uma maior capacidade de intervenção, da sua parte, como docentes.

Para além da centralidade que no discurso dos inquiridos assume a organização social do trabalho de aprendizagem, há que reconhecer, ainda, no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem a importância que se atribui à diferenciação pedagógica como um dos eixos em função dos

àqueles instrumentos como elementos de ancoragem decisivos do sistema de organização social do trabalho de aprendizagem.

quais se configura a identidade pedagógica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Quer o conjunto de propostas relacionado com o domínio da gestão curricular quer o conjunto de propostas relacionado com o domínio da avaliação, atrás analisados, revelam tanto o papel que, no âmbito da reflexão e das práticas dos educadores e dos professores do MEM, o princípio da diferenciação pedagógica ocupa, como a natureza inclusiva e o sentido pedagógico da valorização do mesmo.

As afirmações contidas no quadro da figura 29 mostram, igualmente, como a diferenciação pedagógica constitui um eixo de referência da reflexão e dos discursos dos professores inquiridos. Quando se defende que a *"criação de muitos momentos de interacção com os alunos, de modo a estabelecerem-se níveis de intersubjectividade que permitam intervenções ajustadas dos professores"* (Cf, quadro da fig. 29) em resposta ao problema identificado como *"ausência de programas de intervenção educativa que, nalgumas situações, pudessem responder às necessidades e interesses dos alunos que não se adaptam às exigências culturais e intelectuais que uma escola tem que assumir"* (Cf, quadro da fig. 29) é de diferenciação pedagógica que se fala. Diferenciação esta que é condição da afirmação de práticas docentes mais inclusivas, como a afirmação, reiterada de diversos modos pelos inquiridos, o comprova, quando estes consideram que *"trabalhar com os alunos numa perspectiva de diferenciação pedagógica, de forma a dar-se oportunidades a todos os alunos"* (Cf, quadro da fig. 29) é a resposta face à *"ausência de programas de intervenção educativa que, nalgumas situações, pudessem responder às necessidades e interesses dos alunos que não se adaptam às exigências culturais e intelectuais que uma escola tem que assumir"* (Cf, quadro da fig. 29).

É, igualmente, a preocupação com a diferenciação pedagógica que se encontra subjacente à valorização da *"planificação de aulas de estudo autónomo organizadas de acordo com Planos Individuais de Trabalho"* (Cf. quadro da fig. 29), definida, pelos inquiridos, como resposta à heterogeneidade das turmas, o que não constitui mais do que a confirmação dos discursos por estes produzidos quer no domínio da gestão curricular quer

no domínio da avaliação. É, finalmente, em nome da diferenciação pedagógica que se justifica a afirmação em função da qual se defende que a *"diversidade existente no trabalho autónomo e na exposição da matéria pelos alunos"* (Cf. quadro da fig. 29), o que permite, segundo os proponentes desta perspectiva, *"que os mais fracos caminhem segundo as suas possibilidades e os bons alunos possam desenvolver as suas capacidades"* (Cf. quadro da fig. 29). Trata-se de uma proposta que se constrói para enfrentar o que é entendido pelos inquiridos como o problema da *"massificação / uniformização do ensino"* (Cf. quadro da fig. 29), onde se comprova, de forma exemplar, como o eixo da diferenciação pedagógica, segundo o Modelo Pedagógico do MEM, se constrói em função de uma perspectiva tendencialmente inclusiva. Isto é, em função de uma perspectiva que não circunscreve a diferenciação pedagógica nem às estratégias de compensação educativa nem a qualquer tipo de assistencialismo pedagógico que se caracteriza, de forma genérica, por se configurar como um processo de progressiva demissão educativa, o qual conduz, inevitavelmente, a legitimar o desinvestimento que pesa sobre os alunos que mantêm um relação problemática com a Escola. Tanto face à primeira, como à segunda, estratégias enunciadas o problema com que nos defrontamos é que ambas preservam o modelo tradicional de educação escolar de qualquer tipo de interpelação e de reflexão críticas.

A diferenciação pedagógica como contributo para a construção de contextos escolares mais inclusivos funciona segundo princípios distintos, partindo de modos de regulação interactivos que, no caso do MEM, são salvaguardados pela utilização quotidiana, necessária ao funcionamento da sala de aula, dos instrumentos de regulação que têm vindo a ser referidos pelos inquiridos (os planos anuais, mensais e diários, os planos individuais de trabalho, os mapas de tarefas, o diário de turma ou os planos relacionados com os projectos). Em última análise, é a ênfase que se coloca na valorização da organização social do trabalho de aprendizagem que permite que a diferenciação pedagógica se afirme como um princípio pedagógico capaz de contribuir para a construção de projectos e intervenções educativas de natureza genuinamente democrática.

O quadro da fig. 30 permite prosseguir a análise das respostas relacionadas com a identificação dos problemas entendidos pelos inquiridos como resolúveis quer com as respectivas soluções. Refere-se ao domínio da gestão dos comportamentos dos alunos e, numa leitura imediata, permite constatar que são considerados como elementos singulares do referido quadro quer a referência à passividade dos alunos com um problema a resolver quer o tipo de soluções propostas para situações que são consideradas, muitas vezes, por um número significativo de professores como irresolúveis.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Construção de valores / atitudes	Realização frequente de debates com os alunos – Formação Cívica
O mau clima da aula com a indisciplina decorrente	O trabalho autónomo favorece a organização dos alunos em relação ao trabalho e a sua responsabilização em relação ao próprio conhecimento e ao dos colegas
A passividade de alguns alunos	O trabalho autónomo e a planificação permite motivá-los, mesmo que uma participação mais efectiva demore a chegar

Fig. 30 – Problemas seleccionados e soluções propostas relacionados com situações que dizem respeito à gestão dos comportamentos dos alunos

A passividade dos alunos, entendida como um problema, é um elemento interessante para a análise das representações acerca de definição do trabalho e da profissionalidade docente pelo seu significado intrínseco. Isto é, referir a passividade dos alunos como um problema significa que se espera que estes sejam elementos activos no espaço das salas de aula. Trata-se de uma afirmação que não é, em si, uma novidade, mas que corrobora a ideia, já expressa de múltiplas maneiras neste trabalho, que a redefinição do trabalho passado, para os professores inquiridos, não passa pela retoma nostálgica dos cenários educativos onde os alunos seriam elementos mais receptivos do que activos. Pelo contrário, a passividade dos alunos é abordada como um desafio pedagógico ao qual os professores não se podem eximir. Um desafio que é enfrentado, conforme se depreende das soluções propostas, recorrendo-se ao património de saberes e de instrumentos que no MEM se foram construindo, o qual tem vindo a ser referido de forma recorrente pelos inquiridos, quando estes valorizam o trabalho autónomo e a

planificação cooperada como soluções capazes quer de potenciar a auto-responsabilização dos alunos no âmbito da condução do trabalho que estes realizam na sala de aula quer de criar um ambiente suficientemente motivador que possibilite assegurar o seu envolvimento nas tarefas escolares.

Analisando as soluções propostas no quadro da fig. 30, verifica-se que, independentemente da solução dos debates proposta no âmbito da área curricular não-disciplinar de Formação Cívica, entendida como resposta para a necessidade de se construírem valores e atitudes, todas as restantes soluções que aí se podem encontrar já haviam sido referidas como soluções relacionadas com os outros domínios de análise anteriormente referidos.³ Por sua vez, e face à solução dos debates como estratégia de promoção de atitudes e valores, importa afirmar, em primeiro lugar, que tal solução é, de algum modo, contraditória com a postura de um movimento que faz depender o desenvolvimento das atitudes e dos valores da condução de um projecto educacional de natureza democrática que o é porque se funda "*na evolução das regras sociais e morais negociadas e reguladas em cooperação*" (Niza, 1996: 159). Um projecto que implica um outro modo de conceber as finalidades da Escola, o modo de organização do tempo, do espaço e das actividades que aí acontecem, o estatuto e o papel de alunos e professores, a relação com o saber e as estratégias de apropriação que se activam para que uma tal relação ocorra de forma significativa e consequente. Em suma, se não se pode afirmar que os debates impedem o desenvolvimento de atitudes e valores, pode considerar-se, no entanto, que, perante os pressupostos e os propósitos do MEM, os debates não são, só por si, um dispositivo suficientemente poderoso para concretizar tal objectivo.

Importa reconhecer, por fim, que esta só é uma reflexão pertinente, não por causa do número de inquiridos que a propõem – só um dos professores é que a enuncia, mas por causa do significado da mesma. Um significado que decorre do facto de, no domínio da gestão dos comportamentos dos alunos, não haver referências ao Conselho de Cooperação Educativa, enquanto estrutura estrategicamente decisiva no âmbito do sistema de intervenção e de comunicação educativa que, como já referido neste trabalho, o Modelo

Pedagógico do MEM preconiza. Não podendo nem ignorar-se uma tal ausência nos discursos dos inquiridos relacionados com o comportamento dos alunos nem ser-se muito afirmativo quanto às razões que poderão explicar essa ausência, pode-se, no entanto, chamar a atenção para esse facto e perguntar se a mesma não deriva de uma utilização limitada desse dispositivo e / ou da sua desvalorização por parte dos inquiridos, tendo em conta as condições organizacionais e o tipo de gestão do tempo que caracteriza o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico, os quais podem constituir um obstáculo tendo em conta a atomização do tempo lectivo nesses níveis de escolaridade¹⁰³. Não sendo esta a problemática que justifica este estudo, é, todavia, uma questão a valorizar por aquilo que a mesma pode representar na abordagem da construção da profissionalidade que caracteriza este grupo de inquiridos. Um grupo que mantém vínculos iniludíveis com o Movimento, como neste trabalho se tem vindo a comprovar, ainda que isso não impeça os seus elementos de usufruírem de vivências profissionais próprias, de as experienciar e de as comunicar, mesmo que a partir de referências comuns, de forma singular.

Numa breve síntese, a partir da qual se possa fazer uma espécie de balanço das conclusões mais significativas construídas a partir das respostas dos inquiridos ao questionário, verifica-se que os problemas identificados e, sobretudo, as soluções propostas revelam que a temática da gestão do processo de ensino-aprendizagem, e das condições e processos de mediação pedagógica a eles associados, ocupam um lugar central na reflexão e na acção dos professores inquiridos, condição esta que constitui um contributo decisivo para se reflectir sobre a redefinição do trabalho docente e a via que no MEM se abriu para que essa redefinição pudesse acontecer. Até este momento, limitei-me a analisar as respostas que, na área dos problemas que são entendidos pelos inquiridos como resolúveis a partir de um outro tipo de gestão das aprendizagens dos alunos, se debruçam sobre domínios que têm a ver com acções que nos remetem directamente para o espaço, o tempo e as

¹⁰³ O reconhecimento da atomização do tempo lectivo como obstáculo, não significa que nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico não se tenham encontrado soluções exequíveis, em função das quais se possa utilizar o Conselho de Cooperação Educativa como dispositivo de mediação e de comunicação, mas tão somente que essas soluções sendo exequíveis nem sempre são fáceis de implementar, em função de um número de factores diverso que nos obriga a ter de valorizar, como objecto de análise, o peso das condições institucionais e organizacionais no âmbito do processo de tomada de decisões pedagógicas dos professores.

actividades que ocorrem numa sala de aula. Concluí que a principal preocupação no MEM e, por arrastamento a dos inquiridos, tem a ver com a organização social do trabalho de aprendizagem, quer enquanto consequência do investimento num projecto de formação que se afirma pela sua natureza democrática quer enquanto instrumento de afirmação do reconhecimento dos alunos e das interacções culturais que estes estabelecem entre si como a principal preocupação pedagógica de um projecto daquele tipo. Concluí, em segundo lugar, que a diferenciação pedagógica é o fruto inevitável da opção anterior, sendo, igualmente, um contributo interessante enquanto expressão de uma concepção de diferenciação que se afirma como eixo transversal subjacente ao desenvolvimento de práticas educativas democráticas e não apenas como um conceito circunscrito ao universo dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. Concluí, finalmente, que para os professores inquiridos se aplica a afirmação de que a *"recusa da inevitabilidade dos factos, em Educação, é tanto uma questão de ética como uma questão de rigor"* (Trindade, 1998)¹⁰⁴. Como se pode constatar, é a valorização quer da organização social do trabalho de aprendizagem quer da diferenciação pedagógica, entendida como eixo educativo transversal, que, de algum modo, explicam a militância contra o fatalismo pedagógico que as opções dos inquiridos revelam. Uma militância que se constrói quer a partir de um conjunto de referências axiológicas e pedagógicas reflectidas e fundamentadas quer a partir de um conjunto de dispositivos e de instrumentos que permitem configurar práticas educativas congruentes com aquelas mesmas referências. Uma militância que ainda o é porque se constrói não para reabilitar ou suavizar a instrução mas para construir uma alternativa pedagógica que permita encontrar outras formas de organização da gestão do processo de ensino-aprendizagem e das modalidades de influência educativa, mais amplas, que o sustentam. Daí a importância deste estudo que encontra no modo de abordar a Escola e de configurar o modelo de educação escolar, por parte dos professores inquiridos, o espaço para poder reflectir sobre as possibilidades de redefinição do trabalho docente.

¹⁰⁴ Esta é uma expressão utilizada por Rui Trindade numa das dedicatórias do livro do qual é autor (TRINDADE, Rui (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora).

Importa, no entanto, evidenciar que na área dos problemas que são entendidos pelos inquiridos como resolúveis a partir de um outro tipo de gestão das aprendizagens dos alunos, os respondentes incluem, para além dos domínios já analisados, quer a cooperação entre professores quer a formação contínua como espaços de intervenção que se enquadram na categoria de problemas em causa. É interessante tal opção na medida em se trata de domínios que não tendo a ver com o que se passa directamente na sala de aula, podem afectar as ocorrências que aí têm lugar, o que, só por si, constitui uma opção sobre a qual vale a pena reflectir. Como é que os inquiridos estabelecem essa articulação? É esta a pergunta a que importa responder, analisando as opções e as soluções propostas pelos inquiridos, enquanto passíveis de revelar as representações que sustentam as suas reflexões e práticas profissionais, entendidas como instrumentos-chave para abordar a redefinição do trabalho docente, a partir do contributo que este estudo, sobre e a partir dos professores do MEM, pode suscitar.

O quadro da fig. 31, relacionado com o domínio da cooperação entre professores, é suficientemente explícito acerca do estatuto que os inquiridos atribuem à cooperação entre professores, enquanto condição do exercício da sua actividade profissional e da sua própria profissionalidade.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Isolamento dos professores face aos problemas pedagógicos que enfrentam	• Integração nos grupos de trabalho cooperativo do MEM, face à ausência de cooperação dos professores nas escolas
Pouca reflexão do trabalho docente	• Partilha de experiências; • Reflexão sobre o trabalho docente.

Fig. 31 - Problemas seleccionados e soluções propostas relacionados com situações que dizem respeito à cooperação entre professores

A leitura desse quadro permite constatar, de imediato, que, em primeiro lugar, os inquiridos valorizam a partilha de experiências e a reflexão sobre o trabalho docente como condições do exercício da sua actividade profissional e que, em segundo lugar, o fazem no seio do Movimento, o que é justificado, pela "ausência de cooperação dos professores nas escolas" (Cf. quadro da fig. 31). Se a primeira constatação é, em si, uma condição da própria

existência do MEM - veja-se a sua identificação como movimento de autoformação cooperada de professores, a segunda constatação obriga, por sua vez, a discutir os riscos de uma tal opção.

A afirmação da necessidade dos professores partilharem e reflectirem sobre os problemas e as soluções com que se debatem nos seus quotidianos profissionais é uma concepção do tipo de isomorfismo pedagógico que caracteriza o MEM. A dimensão da partilha e da cooperação é uma dimensão estruturante que tanto afecta a organização do trabalho nas salas de aula, como a estruturação dos processos de formação de professores, como, ainda, a dinâmica associativa que configura a afirmação do Movimento. Trata-se, num primeiro momento, de uma consequência da construção de um discurso pedagógico tão congruente quanto consequente. Um discurso que se encontra presente quer nas respostas dos inquiridos que o quadro da fig. 31 evidencia, quer, igualmente, em muitos dos textos, particularmente nos editoriais, da revista «Escola Moderna» quer, finalmente, nas entrevistas que se realizaram previamente à administração do questionário.

De um modo geral, os textos contidos nas revistas que se debruçam sobre a importância da reflexão cooperada¹⁰⁵ subdividem-se em dois tipos, aqueles que visam explicitar razões que possam justificar e mobilizar os professores e educadores a empenhar-se nesse projecto¹⁰⁶ e outros que, sobretudo, visam legitimar uma tal opção¹⁰⁷. No primeiro caso, é possível defrontarmo-nos com um texto onde se afirma a necessidade de se constituir, *"cada vez mais, no MEM, uma comunidade de escritores da profissão, isto é, do trabalho educativo que se vai partilhando pela escrita"* (Niza, 2002^a: 3). No

¹⁰⁵ As próprias revistas, bem como os boletins que as precederam, ou outros documentos escritos editados pelo MEM, são, só por si, a prova da importância que se atribui à reflexão cooperada, já que se afirmam, sobretudo, como espaços de troca e de reflexão sobre experiências e práticas educativas.

¹⁰⁶ Sem uma preocupação de identificação-exaustiva, seleccionaram-se, a título de exemplo, como textos pertencentes a este tipo de grupo, o artigo "O Algarve conta-nos" (Odete, 1979), o artigo "Estruturas de autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa" (Santana, 1998) e o artigo "O Movimento da Escola Moderna Portuguesa" (Roa, 2003), bem como os editoriais do Boletim Vol. 2/ nº 2 (2ª Série), da revista nº 7 (5ª Série), da revista nº 11 (5ª Série) e da revista nº 14 (5ª Série).

¹⁰⁷ Sem uma preocupação de identificação-exaustiva, neste grupo de textos identificam-se o artigo "Em comum assumimos uma educação democrática" (Niza, 1992) e os editoriais da revista nº 5 (5ª Série) e da revista nº 20 (5ª Série) e, ainda, do texto "Uma Educação Diferente - Notas de Apresentação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa" (Peças, 2002).

segundo caso, e na sequência da condecoração que o Presidente da República – Jorge Sampaio – atribuiu ao MEM, fazendo com que o Movimento se tornasse num dos membros honorários da Ordem da Instrução Pública, afirma-se num editorial que importa *"estimular a partilha, o debate, o trabalho cooperativo"* (Niza, 2004: 3), enquanto consequência da necessidade de os professores do MEM se assumirem como *"construtores de cidadania democrática, nas escolas que temos"* (Niza, 2004: 4), face à constatação quer de que *"não chega esta precária democracia do século XIX, indiferente à formação dos cidadãos"* (Niza, 2004: 4) quer de que, através da educação, teremos que contribuir para a edificação de *"sociedades mais acolhedoras e inclusivas"* (Niza, 2004: 4). É a partir deste conjunto de imperativos éticos que se compreende, então, o apelo que se transcreve:

"Urge construir uma cultura partilhada dos valores democráticos em cooperação. É plasmado nesses valores que o conhecimento, como permanente construção social de aprendizagens, emerge e se reconstrói em cada dia.

Trata-se do dever de cidadania de partilhar o conhecimento como uma conquista democrática ao serviço de todos".

Sérgio Niza (2004: 4)

A valorização da cooperação entre professores, como eixo matricial em função do qual o MEM se define e identifica, é uma opção tão decisiva que S. Niza não deixa de referir essa dimensão como um dos contributos exemplares do que se reconhece ser o legado de Freinet. O legado da *"mobilização dos professores para se organizarem em torno das suas práticas educativas e da produção dos meios de trabalho necessários à gestão do currículo na escola regular"* (Niza, 2002: 156), ao qual o pedagogo francês confere o estatuto de uma organização militante, *"de intervenção e cidadania, chamando-lhe Movimento"* (Niza, 2002: 156). *"Foi – como reconhece S. Niza – um salto irreversível na construção da autonomia profissional dos docentes e da sua responsabilização social e política"* (Niza, 2002: 156).

Identificada que está a centralidade que no MEM se atribui à cooperação entre professores e educadores, entendida quer como motor da sua afirmação profissional quer como uma decisão incontornável, do ponto

de vista da perspectiva do Movimento, na construção de um outro tipo de profissionalidade docente, importa reconhecer, agora, a articulação entre esta opção matricial e os discursos dos inquiridos, de forma a poder reflectir-se, como o havia anunciado, sobre os riscos referentes à decisão de, face à ausência de cooperação entre professores nas escolas, se compensar essa ausência com a *"integração nos grupos de trabalho cooperativo do MEM"* (Cf. quadro da fig. 31), enquanto resposta possível face ao que é considerado um problema por parte dos inquiridos.

Mais do que discutir a inevitabilidade de uma tal opção, e esta seria sempre uma discussão tão arriscada quanto insensata, face aos dados que possuo e à metodologia de investigação adoptada, importa reflectir sobre o significado de uma tal opção e os riscos da mesma. É, sobretudo, em função da entrevista de grupo, cuja função era a de apoiar a construção do questionário, que se pode tentar concretizar o objectivo acabado de enunciar.

Nessa entrevista, as referências à cooperação entre professores faz-se de forma recorrente, corroborando-se o conjunto de proposições que os inquiridos enunciaram acerca dessa cooperação. A imagem de contextos escolares onde a cooperação é indesejada, diminuta ou sujeita ao que M. Thurler designa por *"colegiatura forçada"* (Thurler, 2001: 70) revela-se criticamente no decorrer dessa entrevista. Do mesmo modo que aí se revela, também, a importância da colaboração entre professores como motivo fundamental da sua permanência e participação nas actividades do MEM.

À pergunta: *"Estar aqui num grupo de reflexão do MEM ajuda alguma coisa?"* (Cf. Anexo 4, pg. 25), as respostas que se obtêm são suficientemente esclarecedoras. *"Há coisas, há práticas que só se concretizam se tivermos uma rectaguarda de apoio"*, afirma o inquirido E (Cf. Anexo 4, pg. 25) que, logo em seguida, esclarece: *"Eu acho que nós trocamos e reflectimos muito sobre instrumentos e práticas de organização e auto-organização, mas depois os materiais para sustentar as aprendizagens específicas são produzidos por cada um e discutidos aqui no grupo quanto às suas finalidades, quanto aos seus*

fundamentos e até quanto ao seu impacto" (Cf. Anexo 4, pg. 26). O inquirido F, por sua vez, confirma a importância dos encontros e das sessões de trabalho considerando-os como sendo *"sempre desafiantes para as pessoas que neles participam, para além de nos permitirem reflectir e apoiar-nos a encontrar soluções ou a enfrentar problemas"* (Cf. Anexo 4, pg. 26). É, todavia, perante a questão, através da qual se pergunta o que é que os entrevistados mais apreciam no movimento, que se compreende de forma inequívoca a importância que estes atribuem ao trabalho nos grupos cooperativos que o Movimento patrocina, como espaços de autoformação cooperada. O inquirido D responde que são os *"momentos de trabalho dentro dos grupos cooperativos"* (Cf. Anexo 4, pg. 29), justificando, de imediato, *"por causa da troca de materiais, das propostas e das experiências de trabalho"* (Cf. Anexo 4, pg. 29). Por sua vez, o inquirido E afirma de forma clara que *"Eu aprecio imenso os congressos, mas o trabalho no grupo cooperativo é mais reconfortante"* (Cf. Anexo 4, pg. 29). É uma posição que recolhe alguma unanimidade e que se justifica quer pelas razões já aduzidas quer porque, como afirma o inquirido A, *"É um sofrimento muito grande estar na escola a trabalhar e estarmos isolados"* (Cf. Anexo 4, pg. 29). Daí a importância do MEM, entendido como um espaço onde, como nos mostra o inquirido E, *"nós crescemos como profissionais"* (Cf. Anexo 4, pg. 29). É que é *"terapêutico vir aqui"* (Cf. Anexo 4, pg. 29) – afirma o inquirido D – embora, ao mesmo tempo seja *"deprimente depois nas escolas"* (Cf. Anexo 4, pg. 29).

Em suma, se através do conjunto de citações da entrevista se torna possível aprofundar as razões que explicam a centralidade estratégica da cooperação docente como motivo maior da participação dos professores nas actividades do MEM, falta abordar, agora, a problemática dos riscos desta opção que o é quando se estabelece um contraste entre a valorização dessa participação e a pobreza das interações profissionais que têm as nossas escolas como palco. O primeiro desses riscos foi, aliás, já enunciado pelos próprios entrevistados quando um deles refere que o conforto terapêutico do MEM pode contribuir, posteriormente, para o desconforto sentido pelos docentes, mais tarde, nas escolas. É um risco inevitável a correr, sobretudo, quando nos confrontamos com os discursos que os testemunhos atrás referidos

permitem publicitar. Discursos através dos quais se revela a pobreza ou mesmo a ausência de interacções profissionais suficientemente solidárias e proactivas.

Pode o investimento em situações de cooperação e de autoformação no seio do MEM conduzir à falta de investimento em situações equivalentes que pudessem ocorrer nas escolas? Ou, dito de outro modo, pode o MEM ser entendido como uma espécie de refúgio face às agruras da vida profissional e de interacções pouco gratificantes, neste âmbito, com outros docentes que contribuiria, mesmo que involuntariamente, para que os seus associados não se sentissem obrigados a investir de forma mais decidida nas transformações organizacionais dos contextos escolares onde labutam?

Sendo estas duas questões que pressupõem a assunção de um segundo tipo de riscos, importa, para lhe responder, confrontarmo-nos com alguns dos relatos e reflexões que os entrevistados produziram acerca das situações de cooperação educativa ou da ausência destas situações no seio das escolas. E a primeira constatação que importa valorizar diz respeito ao facto dos entrevistados se assumirem como proponentes activos de reflexão no seio das respectivas escolas. O inquirido F, por exemplo, relata uma conversa com a delegada da sua disciplina através da qual lhe explica *"como é que tinha feito uma determinada actividade que era a correspondência escolar"* (Cf. Anexo 4, pg.12). *"Explicava-lhe como é que eu fazia, o que é que eles ganhavam com aquilo e depois mostrei-lhe também umas imagens para um projecto de textos de opinião"* (Cf. Anexo 4, pg. 12), explicações que foram bem acolhidas pela interlocutora, a qual propôs a marcação de uma reunião onde *"Tu dizes o que fazes, mostras coisas..."* (Cf. Anexo 4, pg. 12). Apesar do cepticismo algo compreensivo face às possibilidades de sucesso de uma tal iniciativa (*"Às vezes – refere o mesmo entrevistado – acho que não há também muito espaço para discutir isso"* - Cf. Anexo 4; pg. 12), o entrevistado E reconhece-se nessa situação, afirmando que *"Eu tive essa experiência também"* (Cf. Anexo 4, pg. 12). Do mesmo modo que o entrevistado B reconhece que os seus colegas na escola *"têm respeito, sim"* (Cf. Anexo 4, pg. 12). *"Até dizem és muito idiota, tens muitas ideias... o que fazes pode ser uma solução"* (Cf. Anexo 4, pg. 15). Não se pode afirmar, então, quer face aos

testemunhos colectados quer face à inexistência de testemunhos em sentido contrário, que os professores associados do MEM não tentam investir na transformação dos contextos educativos onde intervêm. Há tentativas nesse sentido, a julgar pelos relatos dos entrevistados, ainda que essa não seja a principal prioridade estratégica desses professores¹⁰⁸. A posição dos entrevistados, neste âmbito, é, aliás, muito pragmática, como se não quisessem alimentar expectativas excessivas acerca de projectos de acção dirigidos para transformações de natureza organizacional. A narrativa do entrevistado A através da qual se relata uma reunião de departamento é, a todos os títulos, ilustrativa desta situação. *"A princípio – descreve o entrevistado – eu levava para lá as minhas coisas e os ficheiros, porque achava que era ali o espaço para partilhar. Só que na planificação se ignorava tudo isso. Portanto, eles vêem os ficheiros e aquilo é muito bonito mas não servia para nada. Planificamos pelo manual (...).E a minha forma de protesto é fecho o livro e fico a olhar para elas, não digo mais nada, acabou"* (Cf. Anexo 4, pg. 2). Não se parta do princípio que nós encontramos perante uma atitude arrogante de vanguardismo pedagógico. Pelo contrário, na sequência do relato do mesmo entrevistado, este reconhece que *"se não há diálogo entre nós e se as pessoas não tentam aproximar as suas práticas, eu não digo que quero que toda a gente comece a fazer o que eu faço..."* (Cf. Anexo 4, pg. 2). Do mesmo modo que *"também não me podem obrigar a trabalhar como eles trabalham"* (Cf. Anexo 4, pg. 3).

Eis-nos, então, perante uma posição de um docente cuja principal preocupação tem mais a ver com a necessidade em criar situações de aprendizagem significativas e o envolvimento dos seus alunos nas actividades e na regulação das actividades que têm lugar nas salas de aulas do que propriamente em promover transformações de carácter organizacional, sobretudo quando as situações lhe são adversas. Até porque quando há condições para propor outras formas de organização das acções educativas, no seio dos Conselhos de Turma, há quem não se furte a essa responsabilidade. É o caso do entrevistado B que relata a sua experiência

¹⁰⁸ Recorde-se aqui as conclusões relacionadas com o perfil profissional dos associados do MEM. Verificou-se que estes se caracterizam por assumirem preocupações mais direccionadas para promover a transformação das suas práticas educativas na sala de aula do que propriamente devido à sua intervenção em cargos de gestão administrativo-pedagógica.

como directora de turma e o envolvimento, bem sucedido, dos colegas no desenvolvimento do Projecto Curricular dessa turma (Cf. Anexo 4, pgs. 4 - 5).

Conclui-se, então, que os entrevistados não renunciam a intervir nas respectivas escolas, no sentido de participar em transformações de carácter organizacional, só que o fazem de forma prudente e não como o seu mais importante e decisivo compromisso. Até porque, ao longo da entrevista, são estes mesmos entrevistados que dão provas de uma inequívoca consciência acerca dos obstáculos pedagógicos que se colocam quer ao desenvolvimento de situações tendentes a promover a cooperação entre docentes quer, especificamente, ao desenvolvimento de situações de cooperação que não sejam impostas. Há, nomeadamente, uma tentativa de compreender as razões que poderão explicar a ausência dessas situações no seio das escolas, sem que tal atitude signifique que estes entrevistados deixem de assumir uma posição crítica quer face à problemática em apreço. Não é por acaso que o entrevistado F denuncia que *"Nós não andamos a falar a mesma linguagem"* (Cf. Anexo 4, pg. 7 ou que o entrevistado B afirma que as *"pessoas não percebem, não entendem como é que se processa o trabalho intelectual"* (Cf. Anexo 4, pg. 10). Isto é, a ausência de cooperação educativa nas escolas ou a existência de situações de cooperação forçada sujeitas aos ditames de uma racionalidade burocrática não são explicadas pelos entrevistados como uma manifestação, exclusiva, de desinvestimento profissional¹⁰⁹, mas também como a expressão dos vínculos que se estabelecem entre esses factos e o modelo pedagógico da instrução que sustenta as modalidades tradicionais de educação. O isolamento profissional dos professores resulta assim, de acordo com uma tal perspectiva, da permanência de um tipo de acção educativa que é sustentada por um conjunto de representações acerca do trabalho docente que tende a iludir, entre outras dimensões possíveis de serem referidas, as estratégias de diferenciação pedagógica, como respostas educacionalmente necessárias,

¹⁰⁹ Importa referir, no entanto, que há, pelo menos, um entrevistado, o F, que afirma que a *"preguiça"* (Cf. Anexo 4, pg. 14) é uma explicação para o tipo de trabalho dos professores pedagogicamente mais conservadores, até porque, como o próprio defende, o projecto de intervenção dos professores do MEM *"dá trabalho"* (Cf. Anexo 4, pg. 14). Mas mesmo neste caso, importa constatar que a referência à preguiça não deixa de ser entendida, também, como uma consequência de um desencanto que resulta das muitas aulas repetidas sobre o mesmo assunto que os professores leccionam, *"acreditando, plenamente, que pela repetição os alunos vão acabar por perceber"* (Cf. Anexo 4, pg. 14).

ou o não reconhecimento da necessidade de envolver os alunos no âmbito do processo de regulação que diz respeito às aprendizagens que é suposto que estes realizem e, finalmente, a entender a apropriação do saber como uma operação equivalente à apropriação cumulativa de informação. Tal como o diálogo que se transcreve, em seguida, o comprova (Cf. Anexo 4, pg. 11), para os entrevistados, as dificuldades de cooperação profissional dos professores não poderão ser dissociadas dos vínculos existentes entre essas dificuldades e o já referido modelo pedagógico da instrução.

E – Não é que não haja professores simpáticos e que gostam genuinamente dos miúdos...

C – Mas gostam de ser professores?

E – Gostam de ser professores, mas não percebem que o miúdo tem que ter...tem de haver momentos, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa em que os temos mesmo de os deixar escrever, errar, voltar a fazer, perder tempo com isso, que não é perder, é perder para voltar a ganhar. Quer dizer, eu, por exemplo, agora estou a viver uma situação muito engraçada com os meus alunos do 9º ano, e que já foram meus alunos no ano passado. Nós estamos a prepará-los para os exames e todas as propostas escritas que vão aparecendo... textos de opinião, textos descritivos, são coisas que lhes são muito familiares. Eles estão habituadíssimos a fazer esse tipo de coisas. O mesmo, se calhar, já não se passa com os outros, não é?...Porque não foi feito. É sempre o inventa uma história ou continua a história. O texto argumentativo raramente é trabalhado....o que não é por mal.

Em conclusão, se é possível afirmar que, através da entrevista, se reconhece que os professores do MEM tendem a valorizar a cooperação profissional como eixo transversal da definição que perfilham acerca do trabalho que desenvolvem como docentes, também é possível afirmar que não se pode desvincular a valorização dessa cooperação do ideário pedagógico e das práticas de intervenção educativa que caracterizam os docentes relacionados com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

O que a análise da entrevista permite concluir é que quando se aborda a cooperação entre professores é necessário compreender o tipo de articulação que se estabelece entre essa cooperação e o debate sobre a redefinição do trabalho dos professores, no mundo de hoje. Isto é, de acordo com a experiência dos docentes vinculados ao MEM, tal redefinição obriga a que a problemática da cooperação profissional seja entendida como uma questão incontornável sobre o debate a realizar. Por isso, talvez não tenha sido por acaso que os inquiridos incluíram a problemática da cooperação como uma problemática relacionada com a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

O quadro da fig. 32 que se relaciona, por sua vez, com o domínio da formação contínua é, como se pode constatar, uma extensão das preocupações que se exprimem através do quadro anterior.

Problemas seleccionados como problemas resolúveis	Solução possível
Programas de formação contínua dissociados das necessidades das escolas	• Trabalho cooperativo entre os professores, face às necessidades das escolas • Articulação estruturada com os Centros de Formação

Fig. 32 - Problemas seleccionados e soluções propostas relacionados com situações que dizem respeito à formação contínua de professores

A leitura do quadro fornece-nos dados relativamente interessantes pelo facto de, através dele, se verificar que alguns inquiridos promovem uma estreita articulação entre o problema dos "programas de formação contínua dissociados das necessidades das escolas" (Cf. quadro da fig. 32) e a solução que passaria por se valorizar, como momento de formação, o "trabalho cooperativo entre os professores, face às necessidades das escolas" (Cf. quadro da fig. 32). Isto é, o que tal articulação revela é que os professores inquiridos defendem que se deveria transpor para as escolas o que, de algum modo, é a sua experiência de trabalho no seio do MEM. Para além de tal perspectiva constituir uma avaliação positiva dessa experiência, para além da concepção de formação contínua que se afirma através de um tal discurso, importa, agora e apenas, realçar o facto de se confirmar, mais uma vez, que o trabalho cooperativo entre docentes é uma opção incontornável quando se

pensa a redefinição do trabalho docente a partir dos pressupostos conceptuais e pedagógicos que caracterizam a abordagem proposta por aqueles que se encontram vinculados ao MEM. Uma abordagem que, convém recordar, se constrói no âmbito de um projecto de formação de inspiração democrática.

Em conclusão, uma leitura de síntese relativa quer à identificação dos problemas que os inquiridos entendem como resolúveis quer à definição das soluções que os inquiridos propõem como respostas exequíveis face àqueles problemas permite, desde logo, verificar como o espaço sala de aula assume uma importância decisiva na vida de professores que se caracterizam pela sua vinculação ao campo da inovação pedagógica. Extrapolando o contributo de tais professores no âmbito do processo de redefinição do trabalho docente verifica-se que, de acordo com a sua perspectiva, uma tal redefinição obriga à ruptura com os pressupostos epistemológicos, conceptuais, pedagógicos e didácticos que sustentam o modelo de instrução no seio dos projectos de intervenção que têm lugar nas escolas. É a partir do reconhecimento de tal ruptura e, posteriormente, da construção de alternativas consequentes que aquela redefinição se torna possível, o que, no caso dos professores inquiridos, passa pela assunção inequívoca de um determinado quadro de referências ideológicas, epistemológicas e pedagógicas e, igualmente, pela valorização quer da centralidade das práticas como objecto de reflexão e de interpelação crítica quer da importância da cooperação entre professores como condição necessária à prossecução quer de tal reflexão quer da concretização de intervenções educativas inovadoras.

Os problemas definidos pelos inquiridos como passíveis de serem resolvidos, ainda que com um maior grau de dificuldade: Quais são as responsabilidades educativas dos professores ?

As situações seleccionadas pelos inquiridos que se enquadram neste tipo de problemas são subdivididas em seis categorias de situações que têm a ver

com: (i) os problemas e soluções relacionados com os encarregados de educação e a comunidade envolvente; (ii) os problemas e soluções relacionados com a cooperação entre os professores; (iii) os problemas e soluções relacionados com os recursos materiais; (iv) os problemas e soluções relacionados com o Ministério da Educação; (v) os problemas e soluções relacionados com a Formação Inicial; (vi) os problemas e soluções relacionados com planos de estudos e (vii) os problemas e soluções relacionados com os alunos.

O quadro da fig. 33, relativo à categoria de situações que têm a ver com as relações que se estabelecem com os encarregados de educação e a comunidade envolvente retrata, numa primeira leitura, a importância que os inquiridos atribuem a esta problemática, a qual é enquadrada no conjunto de desafios que podendo ser solucionáveis, exigem algum empenho na sua resolução, dada a dificuldade de enfrentar os mesmos. Importa, por isso, compreender quais as causas dessas dificuldades, bem como o tipo de soluções propostas para enfrentar as mesmas.

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Os pais e E.E. que, muitas vezes, têm dificuldade em compreender um método de ensino-aprendizagem mais activo e diferenciado	• Costumo conversar com os pais e E.E. dos meus alunos logo no início do ano e dar-lhes a conhecer o modo como vou trabalhar
Atribuição às escolas de responsabilidades sociais, culturais e educacionais excessivas	• Continuar a acreditar que poderemos construir uma escola mais democrática e inclusiva, trabalhando com os alunos e encarregados de educação experiências de solidariedade e cooperação
Ambiente de relaxamento social e cultural típico das sociedades de consumo, o que constitui um obstáculo à afirmação das escolas como ambientes de trabalho e de exigência pessoal, cultural e intelectual	• Discutir esses assuntos com os alunos em Conselho de Cooperação • Realizar sessões com a comunidade educativa que visem a valorização das relações interpessoais
Permissividade dos pais face aos filhos, a qual é responsável por gerar padrões de relacionamento problemáticos entre jovens e adultos	• Realizar sessões com a comunidade educativa que visem a valorização das relações interpessoais

Falta de disponibilidade dos pais para com os filhos, o que está na origem da ausência de figuras adultas de vinculação que se possam constituir como uma referência estruturante do processo de socialização das gerações mais jovens	• Realizar sessões com a comunidade educativa que visem a valorização das relações interpessoais
---	--

Fig. 33 - Problemas seleccionados e soluções propostas relacionados com situações que dizem respeito às relações com encarregados de educação e a comunidade envolvente

Uma leitura um pouco mais circunstanciada do quadro da fig. 33 permite, então, constatar que no referido quadro é possível categorizar os problemas que aí se publicitam, em função de três tipos de categorias:

- a) A categoria de problemas de natureza pedagógica que tem a ver com a conflitualidade suscitada pela adopção dos métodos de acção educativa inovadores;
- b) A categoria de problemas relacionada com a definição das finalidades das escolas;
- c) A categoria de problemas relacionada com a natureza e a qualidade do processo de socialização das gerações mais jovens.

Constata-se, em primeiro lugar, que são os problemas relacionados com esta última categoria que são objecto do maior número de referências. Constata-se, em segundo lugar, que não estamos perante a adopção de uma perspectiva pessimista acerca das relações com os encarregados de educação e a comunidade envolvente. Constata-se, em terceiro lugar, que os professores inquiridos, ainda que valorizem como sua tarefa prioritária a intervenção educativa nas salas de aula, não circunscrevem nem a sua reflexão nem a sua acção, apenas, a esses espaços educativos.

Avalie-se, então, cada um dos problemas enunciados e as soluções propostas, de forma a compreender a natureza dos primeiros e, sobretudo, a natureza e a qualidade das segundas, para se responder à questão: Qual o contributo de uma tal reflexão, do ponto de vista da configuração do debate em torno da redefinição do trabalho docente?

Começando por se abordar a categoria de problemas identificados como problemas de natureza pedagógica constata-se que há apenas um problema referido no âmbito deste domínio, o qual é formulado em função da existência de um potencial conflito em torno da utilização de métodos pedagógicos que se distinguem dos métodos mais tradicionais. Trata-se de um problema interessante por tudo aquilo que nos revela sobre os inquiridos e as suas representações acerca dos encarregados de educação e da comunidade envolvente. Encarregados de educação e comunidade que nem são sujeitos de uma visão puramente negativa ou deficitária por parte dos inquiridos nem são abordados, tão pouco, como intrusos. A solução proposta é uma solução que não só admite a legitimidade da inquietação enunciada como potencia a comunicação em função da qual se pode encontrar as respostas adequadas. Trata-se de uma postura que se diferencia da tradicional relação de insularidade que se estabelece entre a Escola e a Comunidade que justifica a relação de conflito latente entre ambas. A solução patente no quadro da fig. 33 recusa essa via de relacionamento em que a segunda se subordina à primeira. Uma opção que é congruente com o discurso quer do entrevistado F quer do entrevistado A quando estes, na já referida entrevista preparatória (Anexo 4), se referem aos direitos dos encarregados de educação como parceiros educativos. No caso do entrevistado F afirmando o seu direito a serem informados acerca das respostas pedagógicas que se propõem perante o insucesso escolar dos filhos (Cf. Anexo 4, pgs. 7 e 8), enquanto no caso do entrevistado A se lhes atribui um papel decisivo como elementos capazes de provocar a reflexão dos professores acerca das suas próprias práticas (Cf. Anexo 4, pgs. 8 e 9). Pese a congruência desta atitude face ao universo axiológico onde se movimentam os professores relacionados com o MEM, há também uma consciência inequívoca da dimensão e grandeza do problema enunciado quando este é incluído na categoria dos problemas difíceis de resolver.

Perante a segunda categoria de problemas enunciada, aquela que tem a ver com a definição das finalidades das escolas, a solução constrói-se a partir de um discurso vago e genérico. Parece que os inquiridos que optaram por referir o problema do excesso de atribuições sociais, culturais e educativas

às escolas sentem esse problema como um problema significativo mas não encontram respostas tão inequívocas como face à categoria de problemas anteriormente referida. Reconhece-se que a solução, pese as suas fragilidades, não pressupõem nem uma leitura fatalista nem uma dinâmica tendente a justificar qualquer tipo de demissão educativa, ainda que o facto de incluir este tipo de problemas na categoria dos problemas que poderão ser resolvidos com dificuldade evidencie a consciência dos inquiridos acerca da amplitude do mesmo.

É a terceira categoria de problemas, relacionada com a natureza e a qualidade do processo de socialização das gerações mais jovens, que suscita uma reflexão quantitativamente mais produtiva por parte dos inquiridos. Analisando os três tipos de problemas que se enquadram nesta categoria, constata-se que são problemáticas que escapam à acção directa dos professores, remetem para uma reflexão que deverá envolver, também, outros actores educativos. Daí a sua inclusão na categoria de problemas difíceis de resolver. Apesar da grandeza dos mesmos, importa, no entanto, constatar que as soluções propostas, pese o facto de nos encontrarmos perante soluções aparentemente pouco ambiciosas, evidenciam a assunção da atitude proactiva que tende a constituir-se como uma característica dos professores relacionados com o MEM ou, pelo menos, dos professores que inquiri e que entrevistei.

O quadro da fig. 34 refere-se aos problemas relacionados com a cooperação entre professores, confirmando, apenas, a reflexão já produzida anteriormente acerca desta problemática.

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Os colegas de trabalho na escola que se coíbem de falar, trocar experiências	• As reuniões no MEM são uma boa opção para a troca e partilha de experiências, reflexões conjuntas...

Fig. 34 - Problemas relacionados com situações que dizem respeito à cooperação entre professores

O quadro da fig. 35 refere-se ao problema dos recursos materiais e, do ponto de vista da reflexão sobre esta problemática, não contribui de forma

decisiva para uma outra leitura acerca da mesma. Refira-se, apenas, que, de um modo geral, o reconhecimento da escassez dos recursos não é invocado nem pelos inquiridos nem pelos entrevistados para justificar demissões educativas ou resultados escolares negativos.

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Escassez de recursos ¹¹⁰	• Mais dinheiro para a aquisição

Fig. 35 - Problemas relacionados com situações que dizem respeito aos recursos materiais

Os quadros das figs. 36, 37, 38 e 39, finalmente, referem-se, por sua vez, ao tipo de problemas relacionados com o Ministério da Educação, ao tipo de problemas relacionados com a formação inicial de professores, ao tipo de problemas relacionados com os planos de estudos e ao tipo de problemas relacionados com os alunos que se caracterizam por evidenciarem, apenas, os problemas e não as soluções.

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Excesso de interferência por parte dos Serviços Regionais e / ou Centrais do Ministério da Educação	

Fig. 36 - Problemas relacionados com situações que dizem respeito às relações com o Ministério da Educação

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Falta de qualidade da formação inicial	

Fig. 37 - Problemas relacionados com situações que dizem respeito à Formação Inicial de Professores

Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Planos de estudos muito atomizados ¹¹¹	

Fig. 38 - Problemas relacionados com situações que dizem respeito aos planos de estudos

¹¹⁰ Explicitando este item um(a) inquirido(a) afirma que "Por vezes, as escolas não dispõem de verbas mínimas para fotocópias e/ou outros materiais, bem como de meios informáticos mínimos para a construção de comunidades de aprendizagem"

¹¹¹ Explicitando este item um(a) inquirido(a) afirma que "Estes planos revelam concepções didácticas muito ancoradas na transmissão e uma sequencialidade empobrecedora, mas sobre a qual se exercem vigilância e controlo".



Problemas seleccionados como muito difíceis de resolver	Solução possível
Os alunos que efectivamente não querem colaborar	

Fig. 39 - Problemas relacionados com os alunos

Face aos quadros em análise é possível constatar-se que se trata de uma opção por parte dos inquiridos, ainda que pouco significativa do ponto de vista do número de respostas que mobilizam¹¹², que poderá ser interpretada como uma afirmação de princípio, através da qual se assinalam obstáculos, constrangimentos e problemas que, na opinião daqueles, embora possam ser resolvidos são mais difíceis de enfrentar e de solucionar por parte dos professores do MEM.

No cômputo geral pode concluir-se que quanto mais próximos estão os problemas da acção profissional dos professores mais os inquiridos assumem a possibilidade de definirem soluções perante esses problemas, mesmo que estas sejam difíceis de implementar. Como se referiu, o grau de dificuldade que os inquiridos atribuem à resolução de problemas depende da distância a que esses problemas se encontram da intervenção, em primeiro lugar, das salas de aulas e, em segundo lugar, das escolas. Exceptua-se desta linha de argumentação a referência aos problemas relacionados com a cooperação entre professores que é incluída, por um inquirido, na categoria de problemas dificilmente resolvíveis, apenas, porque deve exprimir uma situação particular vivida por esse inquirido, provavelmente, num contexto escolar mais problemático.

Em conclusão, o que as respostas analisadas, neste âmbito, revelam é que a redefinição do trabalho docente, partindo-se das experiências e da reflexão sobre essas experiências no seio do MEM, ocorre prioritariamente a partir da intervenção concreta nas salas de aula e dos desafios pedagógicos que aí se suscitam. Não se pode concluir, de imediato, que esta é uma postura excessivamente circunscrita relativamente à definição da profissão e da actividade docente. É antes, dito de forma mais rigorosa, uma abordagem

¹¹² As proposições que os quadros 36, 37, 38 e 39 são da responsabilidade de quatro inquiridos diferentes.

focalizada que não colide com uma perspectiva sobre as salas de aula e as escolas que entende o que acontece nesses espaços a partir de factores e parâmetros que, afirmando-se em função da dimensão pedagógica, não se confinam, exclusivamente, a esta dimensão. Não será por acaso que, no âmbito da reflexão do MEM, a articulação entre dispositivos de mediação pedagógica e as opções de carácter político que acentuam os compromissos democráticos do Movimento ocupa a centralidade já revelada neste estudo (Niza, 1992; Niza, 1996; Niza, 1998).

Finalmente, há que referir que esta categorização, a partir da qual se distinguem os problemas, segundo o grau de dificuldade da sua resolução e a implicação dos professores neste âmbito, permite que se comece a responder à questão em função da qual se definem quais são as responsabilidades educativas dos professores. Segundo o estudo em apreço, e tendo em conta a opinião quer dos entrevistados quer dos inquiridos, estas dizem respeito ao conjunto de tarefas relacionadas com o suscitar da aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, com a sua formação pessoal e social. Isto significa que a intervenção desses professores na sala de aula é decisiva; mas que todas as acções que concorrem para que essa acção ocorra também o são, ainda que seja necessário reconhecer que fora do primeiro cenário a margem de manobra dos docentes se encontra sujeita a uma maior conjunto de vicissitudes e contingências.

Se à medida que nos afastamos desse campo de intervenção se constata que a margem de manobra dos professores se tende a estreitar, importa perguntar, então, qual é o ponto onde nos encontramos num terreno que deverá ser entendido como estranho ao trabalho dos professores. Esta é, como se sabe, uma questão crucial no debate sobre a redefinição do trabalho docente, particularmente para se equacionar, em primeiro lugar, se não estamos perante o fenómeno do "transbordamento" (Nóvoa, 2005: 16) de missões, a que se refere António Nóvoa, é, em segundo lugar, para se debater como é que um tal «transbordamento» constitui um obstáculo que se coloca à reconfiguração do trabalho docente em escolas marcadas por desafios mais

ambiciosos e sujeitas a dinâmicas evolventes de carácter político, social e cultural mais complexas.

***Os problemas definidos pelos inquiridos como passíveis de serem minimizados:
Ainda as responsabilidades educativas dos professores***

A problemática acabada de enunciar, a do «transbordamento» das missões que se atribuem às escolas, adquire um novo sentido quando se discutem os problemas e os desafios que não podendo ser resolvidos podem, no entanto, ser minimizados. Tal como Nóvoa o refere, "*é possível contar a história da escola dos séculos XIX e XX a partir de uma permanente acumulação de missões e de conteúdos, uma espécie de transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas*" (Nóvoa, 2005: 16). É a constatação deste facto que obriga a discutir quais são as responsabilidades educativas das escolas e, dentro destas, quais são as responsabilidades educativas dos professores.

Neste sub-capítulo, tal como no anterior, é este um dos propósitos que o justifica, enquanto problemática obrigatória da reflexão sobre a redefinição do trabalho docente. Assim, partindo-se do que os professores inquiridos definem como problemas resolúveis, dificilmente resolúveis, a minimizar ou que escapam à sua intervenção como profissionais, torna-se possível discutir quais são os problemas que, efectivamente, dizem respeito aos docentes, decorrentes dos compromissos que estes são obrigados a assumir no decurso da sua vida profissional. No caso dos professores inquiridos considera-se que o conjunto dos problemas definidos como resolúveis permite balizar o campo de compromissos que esses professores estão dispostos a assumir, enquanto os conjuntos de problemas que se entendem como passíveis de serem minimizados ou que escapam à acção profissional dos professores passam a ser considerados como desafios que, tendo em conta as suas respostas ao questionário, deverão ser objecto de interpelação e problematização quanto ao facto de dizerem respeito, ou não, à intervenção que como docentes os professores protagonizam.

Neste caso, o da reflexão sobre os problemas definidos pelos inquiridos como passíveis de serem, apenas, minimizados, foi possível enquadrarem-se tais problemas em função do seguinte conjunto de categorias: (i) problemas e soluções relacionados com os alunos; (ii) problemas relacionados com a avaliação; (iii) problemas relacionados com questões organizacionais; (iv) problemas relacionados com a Formação Inicial; (v) problemas relacionados com as famílias e a educação familiar.

O quadro da fig. 40 refere-se aos problemas e às soluções relacionados com os alunos em situação de risco educativo e de risco social, o que não sendo uma constatação que deriva da leitura dos dados que o quadro revela, é, mesmo assim, uma leitura legítima porque decorre do facto de os inquiridos terem seleccionado os problemas abaixo enunciados como problemas passíveis de serem, apenas, minimizados. Isto é, problemas que não se espera poderem ser resolvidos pela acção pedagógica dos professores, devido à amplitude dos mesmos. É partindo deste pressuposto que se pode afirmar, então, que os problemas enunciados no quadro da figura 40 são problemas graves que não têm ver, somente, com causas do foro pedagógico.

Problemas seleccionados como passíveis de serem minimizados	Possível minimização dos problemas
Ausência de programas de intervenção educativa ajustados às necessidades dos alunos.	Desenvolver, ainda que só na nossa área de intervenção, trabalhos mais adequados e propiciadores de sucesso.
Todos os que se relacionam com as questões de pertença social dos alunos	

Fig. 40 - Problemas e soluções relacionados com os alunos

Não é por acaso, afinal, que os problemas enunciados nesse quadro em primeiro lugar, relacionados com questões educativas, são objecto de uma solução, enquanto perante os problemas referidos em segundo lugar, os do foro social, não são propostos quaisquer tipos de soluções.

A leitura do quadro da fig. 40 permite constatar, repito, que nos encontramos perante problemas que nos remetem para a questão dos alunos

em situação de risco quer escolar quer social. Trata-se de enfrentar algo que no discurso do entrevistado F não bem se corporiza, quando este afirma que a *"questão é saber que esses alunos existem e que nós não desistimos deles à primeira, nem dramatizamos excessivamente a situação"* (Cf. Anexo 4, pg. 27). Poder-se-ia falar de voluntarismo pedagógico, em vez de compromisso ético, se o mesmo entrevistado não afirmasse, a dado passo, que *"claro que não posso dizer que nunca pensei em desistir, mas resisto e recuso-me a pensar que esses alunos se encontram perdidos"* (Cf. Anexo 4, pg. 28). Eis-nos, assim, perante um investimento pedagógico difuso que se afirma no quadro da fig. 40 quer pela assunção de soluções vagas quer pela ausência de propostas concretas, quando a problemática é a da pertença social dos alunos.

O que pode fazer um professor perante situações educativas deste tipo? As respostas quer dos entrevistados quer dos inquiridos circunscreve-se, como se viu, ao acto de tentar e de não dramatizar excessivamente os insucessos. Tal como referem alguns dos entrevistados, no excerto da entrevista que abaixo se transcreve (Cf. Anexo 4, pg. 27), torna-se necessário ser-se capaz de olhar mais para o que se obtém do que para o que não foi possível concretizar.

A – A questão da indisciplina tem muito a ver com a forma como se trabalha na sala de aula. E nós temos muito a dizer sobre este assunto com esta forma de trabalhar! Não há indisciplina. Se eles estão a trabalhar...

B – Não ligam ao resto!

D – Embora eu continue a ter alguns problemas que eu não consigo resolver sempre...

A – Sim! Sim!

D – Porque um se levanta e vai fazer não sei o quê...porque diz que o pai lhe vai dar não sei o quê... apesar de, por vezes, poder haver algumas desorganização, o que eu sinto é que isso não prejudica... o trabalho de quem quer trabalhar!

E – Concordo; reconheço que aqueles que sabem o que têm que fazer, dispondo dos materiais necessários vão avançando. Se precisam de mim chamam, se não precisam...Depois há os outros que vão mandando umas bocas...

A – Sim, isso acontece...

E – Mas que afectam mais o trabalho que não realizam do que o trabalho daqueles que querem trabalhar.

Eis-nos perante uma resposta que envolve uma componente pedagógica cujos limites importa reconhecer, ainda que nem sempre permitam enfrentar e responder à questão com que A. Nóvoa nos confronta quando, constatando que o caminho dos transbordamentos conduziu a um impasse (Nóvoa, 2005), pergunta: "Será que existe alguma saída?" (Nóvoa, 2005: 16).

Dentro deste tipo de categoria de problemas, aqueles para os quais nunca existirão respostas pedagógicas certas e seguras, encontram-se ainda os problemas que dizem respeito a questões do foro organizacional. O quadro da fig. 41 especifica quais são esses problemas, para os quais não se propõem soluções, na medida em que todos eles escapam, de facto, à acção pedagógica dos professores.

Problemas seleccionados como passíveis de serem minimizados	Possível minimização dos problemas
Questões organizacionais, tais como a instabilidade do corpo docente, falta de outros técnicos nas escolas ou a degradação do parque escolar	

Fig. 41 - Problemas relacionados com questões do foro organizacional

O quadro da fig. 42 refere-se, por sua vez, a problemas relacionados com a avaliação que, neste caso, são problemas que derivam tanto das modalidades tradicionais de avaliação, como da ausência de respostas seguras que possam constituir-se como respostas alternativas àquelas modalidades.

Problemas seleccionados como passíveis de serem minimizados	Possível minimização dos problemas
A avaliação baseada em testes, tão do agrado dos pais e da tutela	• A apresentação dos trabalhos realizados nas aulas e sujeitos a avaliação; • O sistema de portefólio permite minimizar, mas não sei se chegará.

Fig. 42 - Problemas e soluções relacionados com a avaliação

As soluções que se apresentam dizem respeito a soluções que envolvem os professores, enquanto protagonistas de um outro tipo de intervenção pedagógica.

O quadro da fig. 43 tem a ver com problemas relacionados com a Formação Inicial e é interessante notar que as soluções propostas passam quer pela formação contínua de professores quer pela integração em grupos de reflexão inter pares.

Problemas seleccionados como passíveis de serem minimizados	Possível minimização dos problemas
Programas de formação inicial inadequados às exigências pedagógicas do nosso tempo	• Incentivar colegas a participar nas acções de formação promovidas pelo MEM, à semelhança do que aconteceu nos dois últimos anos colectivos; • Promover a reflexão e a partilha entre os professores.

Fig. 43 - Problemas e soluções relacionados com a formação inicial de professores

Trata-se de soluções que, como se constata, os professores poderão accionar e gerir, ainda que, mais do que resolver o problema proposto, o minimizem.

Finalmente, os inquiridos referem-se, no âmbito da categoria de problemas entendidos como passíveis de serem, apenas, minimizados, aos problemas relacionados com as famílias e a educação familiar, os quais se anunciam no quadro da fig. 44.

Problemas seleccionados como passíveis de serem minimizados	Possível minimização dos problemas
Divórcio cultural entre as famílias desses alunos e a Escola	• Partilhar entre os alunos e os Encarregados de Educação, as formas de trabalhar, os critérios de avaliação e divulgar / comunicar à comunidade educativa trabalhos realizados pelos alunos
Permissividade dos pais face aos filhos, a qual é responsável por gerar padrões de relacionamento problemáticos entre jovens e adultos	• Reposicionamento dos limites na relação com o professor

Fig. 44 - Problemas e soluções relacionados com as famílias e a educação família

Como se constata, são problemas exteriores aos contextos escolares, mas cujas soluções passam por acções a desencadear no seio das escolas que os professores poderão tentar protagonizar.

Uma leitura dos cinco quadros através dos quais se revelam os problemas que são percebidos pelos inquiridos como passíveis, apenas, de serem minimizados permite constatar que:

- a) exceptuando os problemas que dizem respeito às questões do foro organizacional, os inquiridos propõe soluções para todas as categorias de problemas propostas;
- b) todas essas soluções dizem respeito ao trabalho que os professores poderão realizar ou a acções em que estes se possam envolver.

Partindo destes dados cruciais para se analisar, neste âmbito, a perspectiva dos inquiridos pode concluir-se que estes, quando enquadram os problemas seleccionados na categoria dos problemas passíveis, apenas, de serem minimizados, assumem uma consciência inequívoca da distância que existe entre problemas que são exteriores às escolas¹¹³ e as soluções propostas que são da responsabilidade dos professores. Ou seja, seria insensato propor que problemas da grandeza e amplitude daqueles que são referidos nos diferentes quadros desta série pudessem ser resolvidos por intervenções docentes circunscritas ao espaço da sala de aula. Não estamos, assim, perante uma manifestação de voluntarismo pedagógico, mas tão somente perante uma afirmação de proactividade profissional que parece corresponder aos imperativos dos compromissos de carácter ético-pedagógico que, de um modo geral, identificam aqueles professores que se encontram associados no MEM.

¹¹³ Só os problemas relacionados com a avaliação é que poderão ter a ver, aparentemente, com a Escola, embora a referência aos problemas, neste âmbito, digam respeito à pressão dos pais e esta é algo que, em dadas circunstâncias, poderá constituir um problema mais fácil de gerir do que de resolver.

Os problemas e os desafios que afectando a acção educativa a realizar nas escolas, escapam à acção pedagógica dos professores¹¹⁴

Esta proposição, a partir da qual defendo que os inquiridos revelam, mais do que uma perspectiva voluntarista, uma abordagem proactiva e implicada da profissão docente é corroborada pela categoria de problemas e de desafios que, segundo os inquiridos, escapam à acção pedagógica dos professores. Estes são analisados em função de três tipos de categorias:

- a) os problemas de natureza social (Cf. quadro da fig. 45);
- b) os problemas relacionados com a indisponibilidade de recursos humanos e materiais (Cf. quadro da fig. 46);
- c) os problemas relacionados com a formação (Cf. quadro da fig. 47).

Problemas	Nº de Inquiridos
• Problemas sociais graves com que se defrontam as famílias de muitos alunos	6
• Falta de disponibilidade dos pais e sua demissão	2

Fig. 45 - Problemas de natureza social

Problemas	Nº de Inquiridos
• Ausência de outros técnicos nas escolas (psicólogos, assistentes sociais, etc.)	5
• Número excessivo de alunos por turma	2
• A falta de recursos materiais	2

Fig. 46 - Problemas relacionados com a indisponibilidade de recursos humanos e materiais

Problemas	Nº de Inquiridos
• Acções de formação qualificadas destinadas a incentivar a mudança de práticas pedagógicas	3

Fig. 47 - Problemas relacionados com a indisponibilidade de recursos humanos e materiais

¹¹⁴ Onze inquiridos/as não responderam a este item do questionário.

Como se constata pela leitura dos três quadros acima expostos, verifica-se que os problemas neles enunciados são, de algum modo, equivalentes aos problemas referidos na série anterior. O que significa que os inquiridos, aqueles que não se abstiveram de responder, se limitaram ou a enfatizar uma maior dificuldade em lidar com esses problemas e a demonstrar um maior cepticismo face à possibilidade de intervenção dos professores¹¹⁵ ou a explicitar diferentes gradações relativamente aos mesmos problemas¹¹⁶.

Qual a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam?

Sendo esta a questão central em função da qual se legitima o estudo que agora se conclui, uma questão que, recorde-se, se articula com o propósito de se abordar a redefinição do trabalho docente como objecto nuclear da reflexão que sustenta este projecto de pesquisa, importa, agora, reconhecer que justificada que está a problemática do mesmo, chegou o momento de apresentar a síntese que resulta das conclusões desse projecto que desenvolvi em torno das crenças, das representações e das propostas de professores associados do MEM que leccionam nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. O que se pretendia era que esse projecto possibilitasse compreender como um grupo de docentes que, reconhecidamente, se distanciam dos pressupostos e das práticas que caracterizam os modelos de intervenção educativa relacionados com a «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998) configuram as finalidades da Escola, configuram o seu papel como professores e o papel dos alunos, bem como os dispositivos de mediação pedagógica e as operações relacionadas com a sua acção profissional. A abordagem, por esta via, daquelas crenças, representações e propostas desse grupo de professores constituía, assim, a estratégia encontrada para se responder à questão atrás enunciada: "Qual a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam?"

¹¹⁵ Enquadram-se nesta atitude aqueles que não responderam às questões relacionadas com a série anterior, limitando-se a responder, apenas, às deste grupo.

¹¹⁶ Neste grupo colocam-se aqueles que responderam tanto às questões da série anterior como às desta mesma série.

No projecto de pesquisa em causa, não só se afirmou que essa possibilidade era real, como, ainda, se discutiram as respostas encontradas, bem como os fundamentos das mesmas. Respostas e fundamentos estes que importa compreender, agora, na sua globalidade, já que não é possível compreendê-los de forma dissociada entre si. É que essas respostas e esses fundamentos definem-se também, e em larga medida, pelo modo como se intercondicionam e se co-explicam.

A opção nuclear que, em larga medida, explica o modo como os professores inquiridos definem o seu trabalho enquanto docentes é aquela que, como já se afirmou anteriormente, se afirma através não só da recusa da «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998) como da assunção de uma proposta alternativa no domínio da educação que tem lugar no seio das escolas. Uma proposta que adquire corpo e forma através da aceitação do Modelo Pedagógico do MEM como modelo de referência da reflexão dos inquiridos. Um modelo que por se encontrar sujeito a determinados compromissos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos¹¹⁷, tende a valorizar a organização social do trabalho de aprendizagem, a diferenciação pedagógica, a participação dos alunos na regulação das actividades que lhes dizem respeito e os "processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano" (Niza, 1996: 143) como eixos de referência dessa proposta alternativa à «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1993; Canário, 1998). Eixos estes que explicam uma das propriedades invariantes do grupo-alvo em causa, a qual tem a ver com o facto de as preocupações dos professores do MEM se circunscreverem às intervenções que estes protagonizam na sala de aula e, especialmente, à transformação das suas práticas educativas no âmbito do trabalho quotidiano que, enquanto docentes, realizam. É esta preocupação com a realidade que, por constituir uma das propriedades mais pertinentes do grupo a inquirir, oferece garantias acerca da possibilidade de responder à resposta em função da qual se pergunta se os professores possuem condições para conceber a sua intervenção como docentes partindo de outros pressupostos e de outros

¹¹⁷ Segundo S. Niza a "cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação" (Niza, 1998: 78).

parâmetros. De acordo com a perspectiva dos inquiridos, a redefinição dos sentidos da intervenção docente não são passíveis de ser reconstruídos em função de acções que ocorrem fora do contexto sala de aula ou que se somam às intervenções que aqui possam ter lugar. Ou seja, tendo em conta essa perspectiva não é negando a singularidade das funções educativas específicas que aos professores compete assumir nem lhes acrescentando outros tipos de responsabilidades profissionais que estes poderão encontrar outros sentidos para o trabalho que, enquanto docentes, dinamizam. No caso dos professores inquiridos verifica-se que a reflexão sobre o trabalho docente que estes protagonizam, e cujos fundamentos, propósitos e decisões estruturantes se encontram presentes nas opções e nas respostas que produzem perante as solicitações do questionário, aponta para o combate à alienação do trabalho escolar, a qual tanto pesa sobre a actividade dos professores como, igualmente, sobre a actividade dos alunos (Canário, Alves & Rolo, 2001). Um combate que justifica, então, a construção de acções pedagógicas alternativas concretas, capazes de reabilitar as escolas como espaços culturais genuínos, onde todos aqueles que aí intervêm possam compreender e envolver-se em tarefas às quais atribuem significados que contribuam para que uns, os alunos, tanto possam aprender, formando-se e afirmando-se, deste modo, como cidadãos de corpo inteiro e outros, os professores possam contribuir para que esse projecto de educação se concretize. É que a desalienação do trabalho escolar só se concretiza quer quando se produzem respostas concretas, a preocupação maior dos inquiridos enquanto professores e associados do MEM, quer quando se reconhece que não é possível continuarmos a entender a instituição escolar como *"um lugar onde de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade de as respostas já serem previamente conhecidas"* (Canário, 1999: 103). Um lugar onde *"quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas"* (Canário, 1999: 103), contribuindo, por esta via, para que os alunos, mais do que ser encorajados a colocar questões, sejam *"convidados, a aprender «boas» respostas, para questões que, também, com frequência, não lhes interessam"* (Canário, 1999: 103).

Em suma, a possibilidade de os professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam depende, de acordo com a proposta dos inquiridos, quer da recusa da «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998) e da afirmação de um modelo pedagógico sujeito a uma racionalidade de tipo democrático quer da subsequente valorização do trabalho a desenvolver nas salas de aula como condições a respeitar para que aquela possibilidade se concretize.

É a partir deste conjunto de opções nucleares que se pode compreender uma outra propriedade a valorizar, partindo-se das respostas dos inquiridos ao questionário, a qual diz respeito à afirmação de uma atitude de proactividade profissional, da parte destes, que, afinal, é uma marca das posições públicas e da perspectiva político-pedagógica do MEM. Trata-se de uma atitude que resulta, então, da expressão de compromissos ético-pedagógicos que os professores inquiridos assumem de forma consequente, quando atribuem a importância que atribuem à reflexão sobre as intervenções educativas concretas e os dispositivos pedagógicos que as viabilizam. Não estamos, contudo, nem perante a afirmação de qualquer tipo de racionalidade instrumental nem perante o que Christopher Day designa por modo de reflexão técnico (Day, 2004). O modo de reflexão que, segundo o autor citado, se constitui como *"instrumento para orientar e controlar a prática"* (Day, 2004: 160), de forma a *"melhorar a eficiência da «implementação» dos currículos prescritos, mas não para questionar o seu valor"* (Day, 2004: 160). Como facilmente se constata, através do projecto de pesquisa que realizei, esta é uma abordagem que não permite identificar o tipo de reflexão que os professores inquiridos protagonizam. Verifica-se, antes, usando as categorias de análise propostas por Day, que parece ser o modo de reflexão *"dialéctico"*¹¹⁸ (Day, 2004: 160) aquele que melhor caracteriza esses professores, ainda que não seja capaz de revelar na sua globalidade a qualidade e a complexidade da reflexão pedagógica em que os inquiridos se envolvem, enquanto associados do MEM. Importa reconhecer que só é possível definir esse modo de reflexão, quer a partir da referência que os

¹¹⁸ O modo de reflexão *"dialéctico"* (Day, 2004: 160), segundo Day, permite sustentar transformações das práticas educativas dos professores, reconstruindo essas práticas *"de acordo com conceitos de justiça social e emancipação"* (Day, 2004: 160).

conceitos de justiça social e de emancipação ocupam nessa mesma reflexão quer o facto de tal reflexão se constituir como instrumento profissional que contribui para orientar e controlar a prática, sem que isso possa revelar uma contradição com os conceitos atrás referidos. É que a prática não só pode ser orientada por preocupações com a justiça social e a emancipação, como é através de um determinado tipo de práticas que estes valores matriciais podem adquirir relevância pedagógica. Constata-se, então, que o problema da abordagem proposta por Day, relativamente aos modos de reflexão profissional dos docentes, tem a ver, essencialmente, com o modo como tende a dicotomizar as opções de natureza técnica e as opções de natureza ética, como se as primeiras não se definissem, também, em função da dimensão ética dos procedimentos que as inspiram e as segundas não se concretizassem através de decisões de carácter técnico. A análise das opções e das respostas dos inquiridos é, neste âmbito, um contributo pertinente para concretizar esta reflexão, nomeadamente quando permite verificar que a centralidade que se atribui, por exemplo, à organização social do trabalho de aprendizagem e ao conjunto de dispositivos pedagógicos que daí derivam, como, por exemplo e entre outros, aqueles que contribuem para organizar e gerir o tempo e o espaço das aprendizagens ou o sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa, constituem o corolário de um compromisso educativo que terá que ser compreendido, em primeiro lugar, em função da sua dimensão ética, a qual não só contribui para formatar as opções técnicas que foram sendo assumidas, como, igualmente, contribui para estimular a reflexão colegial sobre estas mesmas opções e a dinâmica pedagógica que tais opções potenciam.

A proactividade profissional dos professores inquiridos assume, então, um significado decisivo no modo como estes definem quer o seu trabalho como docentes quer o próprio modo de configurar a profissão, recusando-se fatalismos vários que importa analisar quer quanto aos pressupostos que os sustentam quer quanto às implicações que decorrem de uma tal recusa. Pode afirmar-se, então, que através da recusa desses fatalismos se discute a capacidade dos professores lidarem com os obstáculos e os constrangimentos de natureza diversa que se colocam à sua actividade como docentes, nomeadamente aqueles que se

relacionam tanto com o nível sócio-cultural dos alunos, como com as decisões de natureza institucional e organizacional que, de algum modo, têm a ver e interferem no desenrolar da actividade docente.

Daí que essa recusa possa começar por ser explicada em função da própria recusa da modalidade de intervenção pedagógica que o modelo dito da instrução corporiza. Ou seja, é uma recusa que expressa a desconfiança dos inquiridos quer face ao magistercentrismo, quer face ao não reconhecimento da relação singular que os alunos estabelecem com o saber, quer, ainda, face ao individualismo dos professores, quer, finalmente, face à afirmação das escolas como espaços educativos singulares.

Em segundo lugar, e na sequência de um tal posicionamento, essa recusa é um meio de afirmar, também, a importância que os inquiridos atribuem aos domínios da gestão curricular, da gestão do processo de ensino-aprendizagem, da gestão do processo de avaliação ou da gestão dos comportamentos dos alunos como domínios onde se torna possível encontrarem-se respostas capazes de lidar com os obstáculos e os constrangimentos acima referidos. Estamos longe, contudo, da exaltação de uma perspectiva voluntarista sobre o trabalho docente. O que se afirma, através das opções e das respostas dos inquiridos, é, sobretudo, uma perspectiva implicada da profissão que se constrói a partir de um outro quadro de referências éticas, epistemológicas, pedagógicas e didáticas. Quadro este que, por ser mais exigente do ponto de vista das suas implicações profissionais e conduzir não só a uma mudança de representações como a uma mudança de práticas de organização e de intervenção, obriga a pensar a actividade profissional dos professores a partir de outros parâmetros.

É, assim, que da recusa da «forma escolar» (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Canário, 1998) e da subsequente procura de um outro tipo de modelo de acção pedagógica no domínio dos projectos de intervenção educativa que têm lugar nas escolas, se transita para a afirmação de um tipo de proactividade profissional que tende a valorizar a sala de aula e a intervenção dos professores, neste âmbito, quer como gestores curriculares quer como mediadores pedagógicos, como o elemento nuclear da reconfiguração do

trabalho docente. A afirmação de um tal tipo de proactividade não se faz, contudo, sem custos. Isto é, a possibilidade dos professores construírem outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam obriga, para além da assunção dos compromissos atrás referidos, a encarar a problemática da colegialidade docente como o terceiro tipo de exigência que, segundo os inquiridos, importa respeitar para que aquela possibilidade se concretize. Não é certamente por acaso que estes professores afirmam, de forma tão veemente, a importância da colaboração profissional como condição necessária à reconfiguração do trabalho docente, já que essa constitui uma das razões mais pertinentes para justificar a sua adesão ao MEM. É que é no seio deste movimento que os inquiridos experienciam as vantagens de participarem num espaço de reflexão, interpelação e de apoio, necessário à abordagem dos problemas, à definição de outras respostas e à avaliação do que realizaram, num movimento que os conduz, afinal, quer a afirmarem-se como autores da profissão que abraçaram quer a sentirem-se mais gratificados pelo exercício dessa profissão. Analisando as opções e as respostas dos inquiridos verifica-se que a participação nos grupos de reflexão do MEM possibilita evidenciar a abordagem crítica dos mesmos face à ausência de espaços de trabalho conjunto nas respectivas escolas, permitindo, igualmente, que se pergunte porque é que os professores inquiridos não investem na criação desses espaços; já que lhes atribuem uma importância tão decisiva na sua vida profissional. Tendo em conta tanto aquelas opções como aquelas respostas não se pode concluir que esses professores não estão interessados em realizar esse investimento. O que se verifica é que estes não fazem desse tipo de intervenções o principal motivo da sua militância pedagógica. Verifica-se, sobretudo através dos testemunhos contidos nas entrevistas, que se aproveitam oportunidades para partilhar experiências e materiais, ainda que isso aconteça como resposta a solicitações pontuais de outros colegas e não devido a qualquer tipo de preocupação nem com o arregimentar de novos sócios para o movimento nem com o envolvimento decidido na construção de colectivos docentes que pudessem reproduzir a dinâmica de auto-formação que os inquiridos vivem no MEM.

Não tendo dados suficientemente credíveis para discutir este tipo de posicionamento, pode-se, mesmo assim, compreendê-lo em função do principal propósito que anima o MEM e os seus associados: o de contribuir para a afirmação de acções educativas de carácter democrático e dinamizar nas salas de aula e nas escolas portuguesas. A construção de espaços de colegialidade nestas escolas poderá ser entendida como um contributo para que tais acções possam ocorrer, ainda que, reconheça-se, não seja a ausência desses espaços que impede os inquiridos de intervirem nos contextos escolares, de forma congruente com os valores que professam. É que os espaços de colaboração profissional que se constituem como espaços decisivos para que os associados do MEM possam concretizar os seus projectos profissionais são aqueles que o próprio movimento anima e incentiva, não porque se possa afirmar que os docentes inquiridos se recusem participar na criação desses espaços de colaboração nas escolas, mas apenas porque a criação de sinergias, nestes contextos, é um propósito que transcende a vontade e a disponibilidade individuais de cada professor. Neste contexto, a parceria que os professores estabelecem no seio do MEM surge como um instrumento de apoio a uma actividade docente que deverá ser explicada, em primeiro lugar, pelos compromissos éticos que a sustentam, em função dos quais os professores relacionados com este movimento tendem a contrariar discursos e práticas marcados pelo fatalismo e pela inércia. Deste modo, a relação dos inquiridos com o MEM não deixa de ser marcada pelo pragmatismo pedagógico, aquele através do qual se pergunta, não «O que é que eu quero fazer?», mas «O que é que eu posso fazer?», no âmbito de um projecto educacional que se funda num imperativo nuclear: o de contribuir para que as actividades dos alunos sejam significativas numa Escola que deve ser entendida como um contexto democrático quer do ponto de vista das relações de carácter cultural e dos dispositivos de mediação que as potenciam, quer do ponto de vista das relações interpessoais que se estabelecem, quer do ponto de vista das condições organizacionais que se propõem, quer, devido a todo esse conjunto de razões, do ponto de vista do seu contributo para a formação pessoal e social dos alunos que aí vivem.

Em suma, o que importa referir é que, partindo dos dados disponíveis, se conclui que, para os inquiridos, nas actuais condições institucionais essa colegialidade é difícil de ser construída no seio das nossas escolas, o que não significa que, segundo esses inquiridos, a questão da colegialidade docente não constitua uma das condições necessárias à reconfiguração do trabalho docente, tal como é comprovado pela importância pessoal e profissional que atribuem aos espaços de colaboração onde participam no seio do MEM.

Resta discutir, finalmente, como é que os professores inquiridos respondem ao fenómeno, do "transbordamento" (Nóvoa, 2005: 18) a que Nóvoa se refere para mostrar como as escolas e os professores são chamados a assumir missões para as quais não se encontram preparados e que, de algum modo, escapam à esfera da intervenção escolar. Os dados relativos a esta problemática demonstram que esta não é uma questão prioritária para os inquiridos. Verifica-se que estes exprimem preocupações sociais inequívocas, afirmam compromissos e responsabilidades que não se encontram circunscritas ao domínio do pedagógico e propõem iniciativas concretas neste âmbito, ainda que estejamos longe de nos depararmos com um registo de carácter voluntarista. O que me parece mais importante, em termos das perspectivas enunciadas pelos inquiridos, é constatar que estes não deixam de tentar intervir em domínios que remetem para acções de carácter social, sem que esta constitua, todavia uma preocupação primeira da sua parte. Para além de se revelar a recusa da tentação de qualquer tipo de iniciativa identificada com propósitos de pedagogização do social, revela-se, também neste âmbito, uma atitude pragmática, onde se tendem a valorizar os eventuais sucessos sem que se vislumbre, no entanto, um sentimento de derrota face aos insucessos. Estamos perante uma área na qual os inquiridos investem de forma empenhada e responsável no desenvolvimento e nas propostas de determinadas iniciativas, embora as intervenções, neste âmbito, sejam geridas com prudência e navegando à vista. Face às objecções colocadas por A. Nóvoa conclui-se que os inquiridos não só propõem respostas que são exequíveis como propõem, igualmente, uma atitude sensata que poderá ser lida em função da clareza dos objectivos estratégicos que aqueles perfilham quando valorizam as acções docentes que

têm lugar nas salas de aula como a sua principal preocupação profissional. Neste sentido, constata-se que o posicionamento dos inquiridos pode constituir-se como uma referência da reflexão a produzir acerca do fenómeno que tenho vindo a identificar por "transbordamento" (Nóvoa, 2005: 15). É uma referência quando permite que se afirme que a reconfiguração do trabalho docente nas escolas e no mundo contemporâneo passa, prioritariamente, pelas iniciativas pedagógicas que têm a ver com um outro tipo de gestão da organização do espaço e do tempo das aprendizagens, a adopção de outros dispositivos de mediação pedagógica, o desenvolvimento de outras modalidades de avaliação sujeitas a uma outra racionalidade pedagógica e, finalmente, à definição de um outro tipo de estatuto relativamente aos alunos que os tornem interlocutores mais activos e decisivos no âmbito dos diferentes domínios atrás enunciados e na relação que estabelecem com os seus pares, os professores e os saberes já validados que é suposto serem objecto de apropriação. Afirma-se, deste modo, o princípio em função do qual se considera que as responsabilidades sociais dos professores se cumprem quando estes enfrentam as suas responsabilidades educativas, sem que isto signifique que a acção dos inquiridos possa ser confinada, apenas, ao que ocorre numa sala de aula, ainda que este seja o seu espaço de intervenção a privilegiar.

Em conclusão, perante os dados obtidos, conclui-se que os inquiridos se caracterizam pelo que Christopher Day, designa por "*identidade activista*" (Day, 2004: 89). Ainda de acordo com C. Day uma tal identidade é "*guiada por uma crença na importância da mobilização dos professores no sentido de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos*" (Day, 2004: 89), daí que a sua preocupação tenha a ver com a criação e a utilização de dispositivos de intervenção pedagógica identificados pelas suas propriedades democráticas (Day, 2004).

Do ponto de vista da reflexão sobre a redefinição do trabalho docente este trabalho constitui mais um contributo para uma reflexão do que uma prescrição de carácter programático que permitisse apontar a existência de um percurso exemplar a seguir. Tal pretensão não faz sentido, embora seja

importante valorizar a reflexão relacionada com os pressupostos, as orientações e as decisões nucleares que orientam e caracterizam a actividade docente dos indivíduos enquanto professores associados do MEM. Há dados a reter que, devido à amplitude dos mesmos, são factores incontornáveis quando reflectimos sobre a reconfiguração do trabalho docente, como é o caso, por exemplo, da recusa do modelo tradicional de educação escolar, da necessidade de afirmar uma atitude profissional proactiva ou da importância estratégica da colegialidade docente. Há para além dos dados acabados de referir, outros de carácter mais circunscrito, como é o caso daqueles que se relacionam com a importância da assunção de opções ideológicas de natureza democrática que obrigam a discutir até que ponto estas opções são tão decisivas quanto obrigatórias quando se debatem os sentidos e as propostas de transformação do trabalho docente, de forma a que, assim, este mesmo trabalho possa suportar e inspirar respostas esclarecidas e exequíveis em escolas que, hoje, se caracterizam mais pelas incertezas do que pelas promessas que não puderam ou não souberam cumprir.

É este o contributo do projecto de pesquisa que animei e será a partir dele que, no próximo capítulo, o das conclusões, poderei confrontar alguns dos dados e elementos teóricos mais significativas da reflexão que produzi, no segundo capítulo, sobre a redefinição do trabalho docente. Encerra-se, deste modo, o estudo que, pese os seus circunstancialismos e limitações, permite constatar que não só há respostas relacionadas com a problemática em causa como, igualmente, uma reflexão em curso que tanto importa valorizar como interpelar.

Conclusão

CONCLUSÃO

O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA E O SEU CONTRIBUTO PARA A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE REDEFINIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste momento do processo reflexão que iniciei com a produção da tese que agora se conclui, pode afirmar-se que, após a configuração dos eixos matriciais em função dos quais me propus discutir as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho docente, se comprovou, através do estudo de caso que desenvolvi, que essa redefinição não só é possível como é condição e resposta à necessidade dos professores encontrarem outros sentidos para o trabalho que realizam, em função dos quais possam construir significados mais pertinentes e gratificantes quer acerca desse trabalho quer acerca do seu impacto educativo, em escolas e num mundo que hoje se caracterizam mais pelas tensões, os dilemas incontornáveis e a consciência dos limites e das limitações da acção humana do que pelas certezas e as promessas que se anunciaram de forma tão optimista quanto arrogante.

O processo de afirmação profissional dos professores circunscreve-se, então, no âmbito da reflexão que proponho, à procura de outras soluções, nos domínios da organização e da operacionalização do trabalho docente, o qual terá que ocorrer, segundo a perspectiva que neste trabalho se perfilha, em função da necessidade de se afirmarem outras representações e concepções acerca do modo de conceber o modelo de educação escolar tanto em termos das concepções matriciais que o sustentam como em termos das implicações praxeológicas que decorrem do mesmo. Sendo este um processo que, em última análise, se revela no contexto da sala de aula e nas escolas é, importa compreender, um processo que pressupõe a assunção de compromissos éticos e políticos com a profissão que são determinantes para compreender não só os compromissos pedagógicos e didácticos que se perfilham como a atitude perseverante em função da qual se perseguem as

possibilidades de concretizar esses mesmos objectivos. Trata-se de uma conclusão que confirma e se vê confirmada pelo trabalho de Pedro González (2002), quando ao caracterizar e analisar os percursos profissionais dos professores associados do MEM, contribui para evidenciar o vínculo existente entre os compromissos atrás enunciados. Vínculos estes que, no estudo presente, se afirmam num outro contexto de pesquisa, sujeito a outras finalidades e debruçando-se sobre um objecto de estudo que, apesar de alguma familiaridade com o estudo de González, é um objecto de estudo específico já que se circunscreve, ainda no âmbito do MEM, ao universo profissional mais circunscrito dos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Sendo esta duas das conclusões nucleares do trabalho que desenvolvi, corrobora-se, partir das mesmas, os princípios que nem é possível investir numa reflexão credível acerca da profissão docente dissociada da Escola e, sobretudo, do modelo de educação escolar, nem é possível conceber o processo de afirmação profissional circunscrito à sua dimensão técnica, particularmente se esta se afirmar como uma dimensão auto-suficiente e não como uma dimensão ideológica e epistemologicamente prefigurada. No âmbito do trabalho de pesquisa que desenvolvi, e em função do qual se visava estudar e interpelar as representações e as respostas aos obstáculos, aos impasses e aos desafios que o grupo de professores estudado enfrentava e propunha, abordou-se o modo como professores associados do MEM, a intervir em escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, enfrentavam a questão central desse trabalho de pesquisa, «Quais as possibilidades dos professores poderem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam?». Deste modo, e através do estudo produzido, pretendia-se compreender quais as dimensões do trabalho docente que aqueles valorizavam como dimensões que permitiam configurar a intervenção dos professores na definição da sua profissionalidade, assim como as concepções e as representações que fundamentavam as respostas encontradas. Pretendia-se, por via da explicitação daquelas dimensões e das concepções e representações atrás referidas, compreender como é que os professores inquiridos e entrevistados respondiam àquela questão.

Do estudo realizado concluiu-se, então, que a dimensão pedagógico e didáctica era a dimensão valorizada pelo grupo-alvo do projecto de pesquisa. Uma dimensão mais nuclear que central, já que valorizando-se, através de tal dimensão, o modo como os professores assumem o seu papel, por um lado, como co-gestores curriculares, mediadores e interlocutores qualificados no espaço da sala de aula e, por outro, como co-produtores dos seus saberes profissionais, não deixa de ter em conta a dimensão da colegialidade docente como dimensão incontornável da profissionalidade dos professores que, subordinada à dimensão referida em primeiro lugar, é condição e consequência da sua afirmação e desenvolvimento. Tendo como referência o estudo que Ana Benavente desenvolveu sobre o universo pedagógico das professoras do Ensino Primário (Benavente, 1990), e pese as diferenças entre esse estudo e o estudo que este mesmo trabalho retrata, pode afirmar-se que os professores em análise podem ser enquadrados no denominado "grupo C" (Benavente, 1990: 213) que A. Benavente aí designa como aquele através do qual se *"explicita uma implicação individual e colectiva perspectivada no quadro institucional e social, uma implicação conscientizada"* (Benavente, 1990: 213). Um grupo que, tendo em conta o modo como A. Benavente o descreve, se equipara ao grupo de professores inquiridos e entrevistados, associados do MEM, no momento em que também estes exprimem uma *"consciência da natureza da escola como instituição"* (Benavente, 1990: 229), a *"procura de vias de diversificação das práticas pedagógicas"* (Benavente, 1990: 229), a afirmação de *"representações valorizadas dos alunos"* (Benavente, 1990: 229) ou ainda o *"espírito crítico e interrogação das práticas"* (Benavente, 1990: 229), decorrente da *"necessidade de construir novas vias num interrogar constante da experiência"* (Benavente, 1990: 229). De igual modo, verifica-se que é possível caracterizar o grupo de professores que estudei, utilizando ainda as palavras que A. Benavente encontra para definir os professores do já denominado grupo C (Benavente, 1990) quando estes são, por si, identificados como portadores de uma *"consciência da realidade social e da sua importância no quadro escolar"*. (Benavente, 1990: 229), procurando *"articulações positivas entre o social, o escolar e o pedagógico"* (Benavente, 1990: 229).

Do ponto de vista da partilha de propriedades comuns, existe, apenas, uma situação a debater, uma situação conflitual sobre a qual importa reflectir, aquela que diz respeito "*à implicação individual articulada à necessidade de implicação colectiva*" (Benavente, 1990: 229). No confronto que A. Benavente estabelece entre os três principais grupos que identifica a partir do estudo que realizou, existe um primeiro grupo, o grupo A (Benavente, 1990), cujos elementos se implicam "*individualmente e intuitivamente no seu trabalho*" (Benavente, 1990: 235), existe um outro grupo, o grupo B (Benavente, 1990), cujos membros "*negam a implicação ou consideram-na impossível*" (Benavente, 1990: 235) e, finalmente, o já referido grupo C (Benavente, 1990) que se caracteriza por uma implicação consciente no trabalho que os seus membros realizam enquanto docentes "*perspectivando esta implicação no quadro da instituição escolar e da realidade social*" (Benavente, 1990: 235). Se o grupo de professores que constituiu o meu objecto de estudo se distancia inequivocamente do grupo que A. Benavente identificou como o grupo B, do mesmo modo que é distinto, do ponto de vista das suas características, do grupo A¹¹⁹, há que reflectir, contudo, se no domínio das implicações de carácter institucional esse grupo pode ser caracterizado como equivalente ao grupo C. A dúvida, que neste caso terá que ser entendida como contributo para uma reflexão que obrigatoriamente há que realizar, reside no modo como se articula o poder que se atribui à acção pedagógica dos professores com as propriedades dos contextos institucionais onde essa acção se desenrola. Para os professores do grupo C do estudo de Benavente, a sua acção docente não poderá deixar de ser dissociada do seu contributo para "*a mudança democrática da instituição, para a construção de vias de trabalho pedagógico com as crianças dos meios populares, as mais diferentes*" (Benavente, 1990: 255), enquanto para os professores que integram o meu estudo aquela mudança deseja-se, mas não constitui uma prioridade da sua intervenção como docentes, sobretudo quando os factores organizacionais e institucionais não se constituem como obstáculos

¹¹⁹ Ainda que possa haver algum tipo de familiaridade entre o grupo A e o grupo de professores do 2º e 3º ciclos do MEM que estudei, à semelhança aliás dos pontos de contacto existentes entre esse grupo e o grupo C, no estudo de Benavente, há uma diferença substancial entre os grupos referidos inicialmente no que diz respeito quer à perspectiva pedocêntrica das professoras que integram o grupo A face ao sociocentrismo dos professores associados do MEM, quer perante a desvalorização da reflexão sobre o seu próprio trabalho como docentes, o qual tende a ser entendido como fruto da intuição e do empenho pessoal que as professoras do grupo A evidenciavam.

incontornáveis à afirmação de vias de trabalho pedagógico através das quais se pode valorizar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, a possibilidade de promover situações de diferenciação pedagógica inclusivas, a cooperação, a participação dos jovens na gestão do processo de ensino-aprendizagem e na organização do espaço e do tempo educativos ou a afirmação das escolas como contextos de produção cultural, o que, no seu conjunto, permite que os contextos escolares se constituam, enfim, como espaços de formação pessoal e social das gerações mais jovens.

São as implicações de uma tal atitude que merecem ser objecto de análise, na medida em que convém compreender até que ponto é que não estamos perante uma atitude próxima do que poderemos designar por voluntarismo pedagógico, onde se confundiriam de forma compósita uma visão messiânica da mudança educativa com a afirmação de uma atitude individualista que seria incentivada pelo refúgio que a colegialidade no seio do MEM poderia acabar por incentivar. A aceitar-se esta tese, a implicação dos professores inquiridos e entrevistados do meu estudo deveria ser interpretada, então, como uma implicação de carácter individual cujo custo imediato seria, assim, a desvalorização da dimensão institucional e organizacional dos processos de mudança educativa.

Qual a vulnerabilidade desta opção? Até que ponto é que esta opção é uma opção legítima quando se afirma a necessidade de se construir uma Escola sujeita aos pressupostos e aos compromissos de natureza democrática? Até que ponto é que esta opção é uma opção que permite mudanças pedagógicas sustentadas e duradouras?

Do estudo que realizei não se pode inferir, no entanto e de imediato, que as representações dos professores associados do MEM que se envolveram nesse estudo exprimem a desvalorização, no âmbito de um processo de mudança educativa que deve conduzir à redefinição do trabalho docente, da dimensão institucional e organizacional que, obrigatoriamente, interfere e modula esse processo. O que é possível afirmar é que o facto desses professores privilegiarem o contexto da sala de aula como o palco central das

suas preocupações pedagógicas e profissionais acaba por condicionar estrategicamente o seu modo de entender a dimensão institucional e organizacional quanto aos constrangimentos e às oportunidades que, relacionadas com essa dimensão, podem afectar não só as transformações de natureza pedagógica pretendidas por aqueles professores, como, por consequência, a própria redefinição do trabalho docente. Por outro lado, há que reconhecer, igualmente, o peso que assume nas representações desses professores, a relação de desconfiança que estes mantêm com a possibilidade da dimensão institucional e organizacional poder ser entendida e invocada como um álibi ou um obstáculo às mudanças de natureza pedagógica e didáctica. Pode considerar-se até que esses professores afirmam, por esta via, a recusa daquela perspectiva que A. Benavente identifica como a da *"implicação impossível"* (Benavente, 1990: 223), a qual se define pelo facto daqueles que aí se situam aceitarem que a sua acção pedagógica poderia ser diferente, se não fossem as *"impossibilidades e obstáculos que acabam por legitimá-la tal como ela é"* (Benavente, 1990: 223). Neste sentido, a relação de desconfiança anteriormente referida corresponde, neste âmbito, ao custo inevitável da afirmação de uma perspectiva proactiva dos professores no domínio da redefinição do trabalho que lhes diz respeito.

Há que reconhecer, finalmente, que a abordagem produzida pelo grupo de professores do estudo que desenvolvi acerca do modo como a dimensão institucional e organizacional afecta o seu trabalho enquanto docentes, ainda que pudesse ser mais explícita, não poderá deixar de ser invocada quando se verifica que uma das imagens de marca desse grupo é aquela que tem a ver com a valorização da colaboração entre docentes como componente decisiva quer do processo de transformação das suas práticas educativas quer do próprio processo de redefinição do trabalho docente. Se bem que essa colaboração ocorra, no caso do grupo em análise, no exterior da instituição escolar, isso não significa nem que se recuse a possibilidade dessa colaboração ocorrer nesse contexto nem que não se deseje que essa colaboração aconteça. Pode discutir-se porque é que não há um investimento mais decisivo desses professores no sentido de intervir

organizacionalmente na construção de condições tendentes a promover situações de colegialidade docente no seio das escolas, a exemplo do investimento que realizam na transformação das suas práticas pedagógicas. Tomando como referência o *"Projecto PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social"* (Alonso et al., 2002: 17) que se afirma como *"uma proposta de inovação educativa centrada na abordagem de um projecto curricular integrado, articulando estreitamente processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular assente nos contextos reais das escolas, no sentido de conseguir uma melhor qualidade educativa"* (Alonso et al., 2002: 17), verifica-se que se elege como condição organizacional de primeira grandeza *"o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e com a comunidade, simultaneamente, um meio e um fim para a melhoria da educação escolar e da profissão"* (Alonso et al., 2002: 200). Reconhecendo, tal como os professores do meu estudo o fazem, que uma *"das características mais salientes da cultura organizacional das escolas é o isolamento e o individualismo pedagógico"* (Alonso et al., 2002: 200), os mentores do Projecto PROCUR colocam como *"condição básica da participação do Projecto o fazer parte de uma equipa, com tudo o que isso significa de aprendizagem de atitudes, regras de participação e de relacionamento específicas do trabalho colaborativo"* (Alonso et al., 2002: 200). Trata-se de uma condição que exprime um tipo de exigências que é directamente proporcional à importância que se atribui à colaboração entre docentes como factor propulsor de mudança educativa, em função da qual se conceptualiza o trabalho dos professores a partir de outros parâmetros. Sabendo-se que aqueles professores do MEM que foram o grupo-alvo do meu projecto de estudo atribuem uma importância idêntica à construção de situações de colegialidade docente, pergunta-se, então, porque é que estes não se referem à necessidade de realizarem um investimento estratégico equivalente ao do Projecto PROCUR? Significa isto que estamos perante a manifestação de um equívoco estratégico? Significa isto que estamos perante a prova da tendência voluntarista do MEM?

Para responder a estas questões importa começar por considerar alguns dados fundamentais, entre os quais saliento aqueles que dizem respeito: (i) ao facto do Projecto PROCUR ter ocorrido em escolas do 1º Ciclo do Ensino

Básico, contextos educativos que em termos institucionais, organizacionais e curriculares são substancialmente distintos das escolas do 2º e 3º Ciclos onde os professores do estudo que realizei intervêm; (ii) ao facto destes professores participarem em ambientes educativos que não se encontravam sujeitos às exigências de um projecto, como o PROCUR, cuja especificidade, do ponto de vista da organização e do trabalho docente, da disponibilidade dos professores nele envolvidos e até das condições subjectivas que predispõem para a acção, não era comparável ao clima organizacional e pedagógico de escolas que funcionam segundo os padrões pedagógicos e de interacção que caracterizam as organizações educativas burocráticas e sujeitas ao modo de educar que a pedagogia da instrução (Fernandes, 2003) consagra.

É tendo em conta estes dados que não se pode afirmar, de imediato, que estamos perante uma manifestação de desinvestimento por parte dos professores do MEM na construção de condições institucionais que permitam a afirmação de situações de colegialidade docente no seio das respectivas escolas. Tão pouco se pode corroborar a hipótese que estamos perante um equívoco estratégico ou face à prova da tendência voluntarista dos professores daquele movimento. Não é a importância daquela colegialidade que é posta em causa, mas a possibilidade de a concretizar face a condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que não só não a incentivam como, também e muitas vezes, a impedem. Condições que obstaculizam a afirmação de um outro tipo de cultura docente e as próprias possibilidades de encontrar outros sentidos para o trabalho que os professores realizam. Daí que, nas nossas escolas, as soluções que se encontram, neste âmbito, sejam muitas vezes aquelas que o voluntarismo pedagógico consagra ou as que as situações de colegialidade forçada estabelecem.

Outra possibilidade, neste âmbito, é aquela que os professores do MEM anunciam, assumindo um determinado tipo de posicionamento estratégico no seio das escolas, o qual se afirma através de uma leitura em que se tenta gerir de forma consequente a relação entre as oportunidades, os recursos, os constrangimentos e os obstáculos profissionais, institucionais e organizacionais. O objectivo prioritário a salvaguardar é o da intervenção educativa que tem

lugar nas salas de aula, acabando por subordinar-se a esta decisão estruturante todas as acções que não tenham a ver directamente com tal propósito. É partindo do reconhecimento deste facto que se pode promover uma leitura de outra natureza acerca do estatuto que os professores inquiridos e entrevistados atribuem à dimensão institucional e organizacional como factor capaz de contribuir para a afirmação de um outro tipo de acção profissional docente. Tal dimensão, do ponto de vista da perspectiva dos sujeitos-alvo do estudo que dirige, adquire importância em termos da reflexão que suscita e da importância que assume no domínio das práticas docentes, pelo modo como condiciona a dimensão pedagógica e didáctica. Dito de outro modo, o que o estudo comprova é que, mais do que do compreender a necessidade de afirmar a articulação que estas dimensões estabelecem entre si, importa reconhecer os sentidos e as dinâmicas plurais e contingentes de uma tal articulação, a qual está muito longe de poder ser apreendida como uma articulação tão linear quanto visível nas suas mais diversas particularidades e dimensões.

Do ponto de vista da reflexão sobre as condições e as possibilidades dos professores poderem construir outros sentidos para a actividade docente conclui-se, então, tendo em conta a perspectiva enunciada pelo estudo realizado, que o investimento na transformação das condições organizacionais nas escolas só faz sentido para potenciar as transformações de carácter pedagógico. Neste âmbito, e tomando como referência a perspectiva dos inquiridos e dos entrevistados, o que se recusa é que a ausência de transformações substanciais no domínio institucional e organizacional possa ser invocada para justificar, de imediato, a impossibilidade das transformações pedagógicas poderem ocorrer. Isto é, não se nega que os obstáculos e os constrangimentos organizacionais podem condicionar as mudanças das práticas dos professores, o que se assume é que, em primeiro lugar, nem sempre o impacto dessa influência se faz sentir de forma tão decisiva como, por exemplo, os discursos pedagógicos de tipo fatalista dão a entender e, em segundo lugar, que o facto das condições institucionais e organizacionais nem sempre poderem ser objecto de uma transformação decisiva não pode constituir o pretexto que vai impedir os

professores de promoverem uma gestão pragmática da sua relação com a organização escolar, configurando o espaço de autonomia relativa que possuem ou que são capazes de estabelecer, para que, deste modo, possam alargar a sua margem de manobra profissional no espaço de intervenção pedagógica que a sala de aula constitui.

Em suma, para se compreender a perspectiva dos professores do MEM que foram entrevistados e inquiridos importa reconhecer o triângulo matricial que sustenta as suas convicções pedagógicas. Um triângulo onde um dos vértices é o da afirmação da necessidade da construção de uma sociedade e de uma escola democráticas, o outro é o da transformação do exercício da influência educativa nas escolas e do processo de apropriação do património de saberes socialmente validados e o terceiro é o da necessidade dos professores colegialmente definirem os sentidos do trabalho que promovem e participem activamente na construção dos saberes profissionais que lhes dizem respeito. São três dimensões que se intercondicionam e que contribuem para se co-definir na sua singularidade. Isto é, sem se compreender o compromisso com a construção de uma sociedade e de uma escola democráticas não é possível discutir os sentidos do processo de influência educativa que os professores terão que assumir como finalidade primeira da sua intervenção enquanto profissionais, nem se pode abordar a importância estratégica que se atribui às actividades de cooperação entre professores como espaço decisivo de afirmação da profissionalidade docente. Trata-se, afinal, de reconhecer a centralidade de uma ética profissional na configuração da acção profissional dos docentes que, como afirma, A. Van Zanten e M.-F. Gropiron (2006), valoriza a construção da cidadania como a sua referência nuclear, *"uma ética que se diferencia da ética relacional dos professores que se inscrevem numa lógica de adaptação contextual, pelo facto de incorporar uma visão mais universalista e mais política"* (Van Zanten & Gropiron, 2006: 23).

É, assim, em função do reconhecimento do compromisso ético que a construção de uma sociedade e de uma escola democráticas constitui, que se pode abordar o modo como os professores vinculados ao MEM configuram

e definem o processo de transformação do exercício da influência educativa que tem lugar nas escolas, o que obriga, de imediato, a discutir o estatuto que se atribui aos alunos e aos professores nestes contextos educativos, como entidades que não poderão ser compreendidos independentemente do tipo de interlocução que estabelecem entre si.

Uma perspectiva que é confirmada pela leitura de um texto da autoria de Ivone Niza quando esta associada do MEM se debruça sobre os *"contributos para o apoio ao estudo dos alunos"* (Niza, 1999: 44), onde relata duas experiências de trabalho docente vividas por *"docentes em formação supervisionada pelo (...) Departamento da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e que incidiram em ensinar a aprender em cooperação e em contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência de como se estuda"* (Niza, 1999: 44). Partindo dos relatos dos docentes em formação é possível verificar-se que uma delas escreve:

"Durante as aulas fui ajudando os alunos, orientando-os na determinação dos tópicos mais relevantes e nas ideias que lhes estavam associadas, fornecendo-lhes pistas que favorecessem a tomada de apontamentos, designadamente através de esquemas. Resultou para muitos. Mas, na verdade, houve que desbloquear situações de grande dificuldade e insucesso na compreensão do texto.

Nestes casos, os pares funcionam como os salvadores da situação. O par possui uma enorme capacidade para explicar ao outro um determinado assunto.

(...) Quando os alunos partilham trabalhos e ideias, crescem! Mesmo quando são eles a explicar algo aos colegas, estes ficam mais atentos e compreendem melhor"

Ivone Niza, 1999: 46 - 47

Eis-nos, assim, perante um texto que expressa a problemática da autonomia dos alunos como propósito de natureza pedagógica assumido, de forma inequívoca, pelos professores relacionados com o MEM. Uma afirmação que parecendo confirmar a concepção de que os alunos é que são o centro das actividades que ocorrem numa sala de aula, obriga, no entanto, a contextualizar tal afirmação, tendo em conta o texto na sua globalidade, já que é essa leitura que permite, então e em primeiro lugar, que aquela

centralidade seja melhor definida por uma interpretação que atribui mais importância aos conjuntos de interações que os alunos protagonizam naquelas salas do que propriamente aos alunos em si. Do mesmo modo, a reivindicação da autonomia dos alunos adquire uma configuração mais precisa quando se constata que tal autonomia não é um dado adquirido, mas um propósito pedagógico que se assume e que constitui tanto um eixo de referência das acções de mediação que se desenvolvem como uma finalidade educativa que se persegue.

Tendo sido esta uma problemática que já foi abordada neste estudo, no momento em que se abordou a recusa do pedocentrismo rousseauiano como uma propriedade da reflexão do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, adquire agora uma nova configuração quando se verifica que à recusa desse pedocentrismo corresponde a aceitação de uma perspectiva onde se evidencia a importância da organização social do trabalho de aprendizagem, enquanto decisão cujo impacto conduz a reformular os papéis a atribuir a professores e alunos. É que se o objectivo dos professores do MEM consiste, principalmente, em estimular as aprendizagens dos alunos, isso não significa que não tenham algo a ver com essas aprendizagens. O texto atrás citado demonstra-o quando a professora reconhece que fornece pistas aos seus alunos, a partir de determinados tópicos, o que deve ser entendido como uma condição necessária para que estes se autonomizem na resolução das tarefas e na assunção das aprendizagens que lhes dizem prioritariamente respeito. Isto é, não sendo os docentes entendidos como condição suficiente para promover tais aprendizagens são, contudo, uma condição necessária à concretização das mesmas. E são-no em função do papel que podem assumir quer como interlocutores qualificados quer como elementos capazes de propor, gerir e mediar uma organização capaz de potenciar o trabalho de aprendizagem dos alunos, o que evidencia a importância dos sistemas de regulação e de auto-regulação como factores que suportam tanto aquela organização como o respeito pelo propósito de patrocinar quer a já referida autonomia dos alunos, quer a cooperação educativa interpares, cuja importância o texto atrás referenciado revela, quer, finalmente, o processo de diferenciação

pedagógica que, como já o defendi anteriormente, é uma dimensão nuclear do Modelo Pedagógico do MEM (Graves-Resende & Soares, 2002; Niza, 1992; Niza, 1998).

Em conclusão, é a partir da compreensão da forma como se articulam as dimensões pedagógicas atrás referidas que se pode abordar o estatuto dos alunos e dos professores. Nem os primeiros poderão ser encarados como actores culturalmente auto-suficientes, nem os segundos poderão ficar confinados ao papel de anjos-da-guarda. Os primeiros e os segundos são entendidos como interlocutores que possuem estatutos distintos no âmbito da sala de aula, experiências diversas, saberes distintos e uma compreensão necessariamente diferente da situação de formação em que ambos se encontram envolvidos. É, em larga medida, através da assunção de que a finalidade das escolas é permitir que os seus alunos se apropriem do conjunto de instrumentos, de informações, de procedimentos e de atitudes que configuram um dado tipo de património cultural, aquele que foi política e culturalmente validado como instrumento necessário à afirmação e desenvolvimento das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas, que o estatuto e o papel de professores e alunos se configura num projecto onde estes contribuem, a seu modo, para a construção de contextos educativos que são entendidos como comunidades de aprendizagem mútua (Bruner, 2000).

Afirma-se, assim, algo que merece ser suficientemente valorizado como um factor relevante em função do qual se pode compreender que a concepção de influência educativa subjacente ao modo como os professores inquiridos e entrevistados configuram a profissão é credora de uma concepção de aluno em que o seu reconhecimento como sujeito não exprime nenhum processo de demissão educativa, a exemplo das estratégias de adaptação contextual (Van-Zanten & Gropsiron, 2006) que Van-Zanten e Gropsiron identificam através da análise do trabalho dos professores que leccionam em escolas difíceis. Definindo aquelas estratégias como uma solução possível para que as compensações profissionais possam superar as frustrações no quotidiano profissional dos docentes (Van-Zanten & Gropsiron,

2006), as duas investigadoras referem-se, então, à redefinição dos objectivos em matéria dos resultados esperados que traduz expectativas menos ambiciosas do que, efectivamente, os programas de estudos propõem; às mudanças no domínio da avaliação que sejam congruentes com esse baixo nível de expectativas e ao trabalho de simplificação que conduz os professores a não ser tão desafiantes e, de algum modo, tão estimulantes no contacto que promovem entre os seus alunos e o património de saberes, instrumentos e procedimentos que colocam ao seu dispor (Van-Zanten & Grospiron, 2006).

Não é esta a perspectiva que permite caracterizar o MEM enquanto movimento pedagógico, no que poderá ser designado como o núcleo de uma *"lógica de desenvolvimento profissional"* (Van-Zanten & Grospiron, 2006: 16), o oposto da, atrás referida, *"lógica de adaptação contextual"* (Van-Zanten & Grospiron, 2006: 16), em função da qual a possibilidade de uma gestão flexível dos currículos ou da opção por situações de apoio, por tarefas ou por modalidades de avaliação diferenciadas não significa a ausência de quaisquer tipos de referenciais que permitam a regulação do trabalho dos alunos e a avaliação do seu desempenho, até porque essa lógica de desenvolvimento profissional, ao contrário da lógica de adaptação contextual, deverá ser compreendida à luz do processo de interpelação a que os professores do MEM submetem o modelo de educação escolar, nomeadamente do ponto de vista epistemológico. É, aliás, no seguimento destas considerações que importa abordar o depoimento de um dos entrevistados (Anexo IV, pg. 11), quando este afirma:

E – (...) tem de haver momentos, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa em que os temos mesmo de os deixar escrever, errar, voltar a fazer, perder tempo com isso, que não é perder, é perder para voltar a ganhar. Quer dizer, eu, por exemplo, agora estou a viver uma situação muito engraçada com os meus alunos do 9º ano, e que já foram meus alunos no ano passado. Nós estamos a prepará-los para os exames e todas as propostas escritas que vão aparecendo... textos de opinião, textos descritivos, são coisas que lhes são muito familiares. Eles estão habituadíssimos a fazer esse tipo de coisas. O mesmo, se calhar, já não se passa com os outros, não é?... Porque não foi feito.

É sempre o inventa uma história ou continua a história. O texto argumentativo raramente não é trabalhado..."

Verifica-se, por este depoimento, que a valorização das singularidades dos alunos não obriga a um processo, mais ou menos encapotado, de demissão educativa, mas a um outro entendimento do papel de mediação dos professores que a compreensão epistemológica dos desafios a propor e as soluções pedagógicas adoptadas poderão permitir sustentar.

Discutidas que foram as implicações relacionadas com os dois primeiros vértices, importa, agora, abordar o vértice da colegialidade docente. Um vértice que não pode deixar de ser dissociado da importância dos processos de auto-formação cooperada na já referida construção dos saberes profissionais dos professores, entendida como uma condição incontornável da redefinição do trabalho dos professores.

O reconhecimento do MEM como um espaço de encontro entre professores, onde se cumprem funções de suporte e de reflexão sobre as práticas e as soluções educativas adoptadas, é, como se pôde constatar, uma das dimensões mais decisivas, invocada pelos professores que foram objecto do meu estudo, para aderirem ao Movimento. É neste espaço que se afirma, afinal, o impacto que, para os inquiridos e os entrevistados do estudo realizado, a colaboração entre docentes pode assumir no âmbito do processo de redefinição do trabalho dos professores. Para estes é no MEM, e não nas escolas, que as potencialidades da colegialidade docente se revelam. Uma colegialidade que é condição do seu investimento pedagógico nessas escolas. Trata-se, como já o defendi, de uma solução pragmática que deverá ser compreendida à luz dos obstáculos de diversa natureza e da inércia institucional que em muitos contextos escolares se colocam à colaboração entre docentes ou, pelo menos, que não a estimulam.

Por outro lado, é em função da afirmação dessa colegialidade que, repete-se, os professores do MEM participam na construção dos saberes profissionais que orientam a sua intervenção como docentes. Trata-se, afinal, de um factor decisivo no âmbito do processo e da dinâmica de mudança

que esses docentes reivindicam como uma das suas imagens de marca, um factor que exprime a recusa de um nível de especialização profissional sustentado principalmente sobre a qualificação obtida através de diplomas, para desenvolver, antes, um conjunto de competências profissionais baseadas no investimento reflexivo sobre as experiências concretas dos professores que protagonizam tais experiências (Van-Zanten & Grospiron, 2006).

Constata-se, assim, que a dimensão da colegialidade docente é não só uma das dimensões que os inquiridos valorizam de forma reiterada, como constitui, igualmente, uma das problemáticas que o próprio estudo capta de forma inequívoca, permitindo, afirmar uma das reflexões mais profícuas que se puderam estabelecer no seu âmbito. Pode até afirmar-se que o estudo permite comprovar, tomando como referência as três dimensões que Domingo identifica como as dimensões em torno das quais se pode estabelecer uma nova matriz relacionada com a profissionalidade docente, (i) um compromisso ético¹²⁰ (Domingo, 2003); (ii) a disponibilidade para os professores participarem numa *"relação com uma comunidade social na qual os professores devem realizar a sua prática profissional"* (Domingo, 2003: 51) e (iii) a afirmação de competências profissionais em função das quais se possa valorizar o conhecimento profissional específico para a docência como uma emanção dos compromissos referidos anteriormente (Domingo, 2003), que tais dimensões constituem preocupações nucleares, ainda que nem sempre claramente explícitas, pelos professores inquiridos no estudo.

Partindo das conclusões mais evidentes que o estudo realizado me permitiu obter, pergunta-se, então, qual o contributo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa para a reflexão sobre a redefinição do trabalho docente?

Importa reconhecer que esse contributo, partindo das entrevistas e das respostas aos questionários, decorre de um investimento prioritário na

¹²⁰ O compromisso ético é aquele que deve conduzir os professores a agir como fatores de influência educativa, sem que isso signifique, no âmbito da relação assimétrica que estabelecem com os alunos, que devam pôr em causa o percurso de formação que estes deverão protagonizar rumo a uma acção pessoal mais autónoma (Domingo, 2003);

dimensão pedagógica e, particularmente, na afirmação de processos de gestão curricular, de processos de mediação pedagógica e de processos de avaliação subordinados à necessidade de promover as condições necessárias à aprendizagem dos alunos e a sua participação na gestão do quotidiano, das actividades e das tarefas na sala de aula, enquanto factores capazes de contribuir para a sua formação pessoal e social. É esse investimento que, por sua vez, justifica a importância estratégica do movimento de auto-formação cooperada e de reflexão colaborativa na configuração das práticas dos professores do MEM e na possibilidade de cumprir os objectivos atrás definidos.

Não podendo afirmar-se que a experiência dos professores do MEM é uma experiência a universalizar, pode entender-se, no entanto, essa experiência como uma referência de uma reflexão sobre o contributo da mesma para a redefinição do trabalho docente, a partir de um conjunto de princípios estruturantes que se passam a enunciar:

- a) O princípio da afirmação de uma escola que se configura como um contexto democrático que, por isso, favoreça uma formação culturalmente significativa e socialmente mais inclusiva.
- b) O princípio da afirmação do isomorfismo pedagógico e da procura de congruência entre os princípios e as finalidades que sustentam a acção educativa e os dispositivos de operacionalização pedagógica que se activam;
- c) O princípio da afirmação de que os professores dispõem de um espaço de autonomia profissional relativa que se constrói em função do seu envolvimento em reflexões vinculadas a intervenções docentes contextualizadas;
- d) O princípio da afirmação da importância dos colectivos profissionais e a procura da colegialidade docente como elemento regulador e de suporte das acções profissionais;

- e) O princípio da afirmação da reflexão docente como condição da co-construção do conhecimento profissional dos professores.

Independentemente dos diversos tipos de compromissos que sustentam e matizam o Modelo Pedagógico do MEM, os quais permitem afirmar a singularidade de um percurso irrepetível, há que reconhecer que a experiência vivida por este Movimento ao longo dos seus quarenta anos de vida, permite compreender que a redefinição do trabalho docente obriga os professores, num primeiro momento, a explicitarem os compromissos ideológicos e epistemológicos que balizam uma procura e uma reflexão congruentes com os princípios educativos próprios de uma sociedade democrática, os quais possam conduzir à operacionalização e concretização daqueles compromissos. Isto significa que se recusa, num primeiro momento, as pretensões de qualquer tipo de auto-suficiência didáctica para se afirmar, antes, a dimensão axiológica do acto educativo que conduz os professores a optar e a justificar as suas opções não em função da interrogação: «Como educar melhor?», mas de uma pergunta de carácter distinto: «O que significa educar?», à qual a questão anterior se subordina. Isto significa, também, que a resposta a encontrar face a essa interrogação fundamental é balizada pelo facto de se pensar os alunos como interlocutores e as intervenções educativas como acções através das quais os professores devem contribuir para que esses alunos adquiram a capacidade de interpelar o seu próprio conhecimento, captando a distinção entre esse conhecimento pessoal e «aquilo que é tido por conhecido», no âmbito do património cultural já constituído, bem como o processo através do qual este foi sendo construído nos diversos domínios do saber (Bruner, 2000). É através desta via que a educação deve estimular esses alunos a aprenderem a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção da realidade, o que só é passível de ser concretizado no âmbito de ambientes educativos democráticos que permitam que os alunos sejam estimulados a assumir-se como produtores culturais e como sujeitos que, para se poderem afirmar como tal, necessitam que as salas de aula nas escolas se construam como comunidades de aprendizagem mútua (Bruner, 2000). De acordo com esta perspectiva o trabalho docente passa a ser concebido em função de um

professor que perde em centralidade educativa o que ganha em protagonismo pedagógico (Cosme & Trindade, 2003), condição que permite conferir outros significados à acção docente, eventualmente mais gratificantes e capazes de sustentar a redefinição dos seus projectos profissionais.

Definidos estes primeiros princípios, afirma-se um outro que a reflexão sobre a experiência do MEM permite identificar. Aquele que diz respeito à necessidade dos professores identificarem o espaço de autonomia relativa desejável para poderem construir o espaço de autonomia relativa possível. É partindo da assunção de um tal princípio que importa discutir se e quais as condições institucionais e organizacionais que impedem a acção pedagógica inovadora dos professores, de forma a encontrar-se a margem de negociação e de intervenção que poderão assumir. Não se trata de desvalorizar essas condições como condições incontornáveis da reflexão dos professores acerca da redefinição do trabalho docente, mas de compreender até que ponto o afectam e como é que o afectam. Tendo em conta a reflexão dos professores, pode afirmar-se que um elemento decisivo desta reflexão é aquela em que se demonstra como as condições institucionais e organizacionais que configuram o quotidiano das escolas não podem constituir-se nem como pretexto para justificar a resignação profissional nem como factor que fagocita as possibilidades de intervenção pedagógica e didáctica dos docentes. Admite-se que na reflexão protagonizada no seio do MEM nem sempre a articulação entre práticas educativas inovadoras e condições institucionais e organizacionais tem o espaço de reflexão que merece, ainda que, importa ser justo e reconhecer, a finalidade dos professores que se associam no seio desse movimento não é a de produzir saber académico mas contribuir para o desenvolvimento e transformação das suas práticas. Mesmo que beneficiem do saber académico produzido por outros, mesmo que possam contribuir para a elaboração desse saber, há que afirmar que essa não é a sua prioridade e a sua função.

O princípio que, em seguida, se enunciou diz respeito à afirmação da importância dos colectivos profissionais e da procura da colegialidade

docente como elemento regulador e de suporte das acções profissionais que são, afinal, uma das experiências mais emblemática que o MEM nos pode legar. Ainda que esta experiência seja vivida, sobretudo, no interior do Movimento há que valorizar a importância da mesma pelo modo como contribui para a afirmação profissional dos professores do MEM e das suas propostas de intervenção profissional. O desafio que se nos coloca, quando se transita para o espaço mais amplo de acção profissional dos restantes professores, apesar da referência que a experiência do MEM pode constituir, é um desafio mais complexo que obriga a uma reflexão que, por um lado, tenha em conta as escolas como componentes de um ecossistema que obriga a uma reflexão singular e, por outro, possa valorizar as singularidades dos ciclos de vida profissional dos professores, do ponto de vista das crenças e representações particulares que os sustentam. Daí que este estudo possa ser um contributo valioso para essa reflexão, ainda que não a possa substituir.

O último princípio através do qual se afirma a importância da reflexão docente como condição da co-construção do conhecimento profissional dos professores é outro dos contributos decorrentes do estudo e da reflexão que produzi. Ainda que seja necessário ter em conta o que afirma Teresa Estrela quando esta chama a atenção para os efeitos perversos da bandeira da reflexividade docente, no momento em que esta, mais do que reabilitar, pode prejudicar a afirmação do profissionalismo docente, quando contribui para pôr em causa a *"existência de um conhecimento específico, cientificamente fundamentado, susceptível de apoiar o discurso legitimador do monopólio do exercício profissional"* (Estrela, 1997: 15). Importa compreender, então, como é que a experiência dos professores do MEM permite enfrentar a problemática da co-construção do conhecimento profissional através da reflexão sobre as práticas. Se bem que os dados provenientes das entrevistas e dos questionários tendam a evidenciar, por vezes, uma imagem de auto-suficiência face aos saberes estabelecidos, importa olhar para além de alguns desses testemunhos e compreender que tal reflexão, condição da co-construção do conhecimento profissional docente, não ocorre no vazio mas tomando como referência um conjunto de contributos que tem vindo a ser progressivamente ampliado. Do peso inicial da influência de Freinet na configuração dos

saberes profissionais dos professores relacionados com o MEM foram-se encontrando outros e diversos contributos, como os de Vygotsky ou de Bruner, que se constituíram quer como instrumentos quer como objectos de interpelação, ampliando e complexificando o olhar desses professores sobre as práticas e sobre a própria possibilidade de reflectir sobre essas mesmas práticas. Do ponto de vista do contributo para a reflexão sobre a redefinição do trabalho docente, também neste âmbito a experiência do MEM pode ser útil quer porque demonstra a possibilidade dos professores se assumirem como co-autores do seu próprio conhecimento profissional quer porque mostra como essa participação está longe de poder ficar circunscrita a qualquer tipo de atitude empirista no domínio da reflexão sobre a profissão docente.

No estudo que desenvolvi fica, no entanto, uma questão por esclarecer, assim como se pode afirmar que se encontra uma questão ausente. Trata-se de duas questões que vale a pena abordar pelo significado que assumem no âmbito de um trabalho cujo propósito central é o de contribuir para a discussão acerca das condições e das possibilidades dos professores poderem redefinir o trabalho que protagonizam, na sequência do processo de reflexão que tem a ver com os desafios, os sentidos e a natureza da acção profissional dos professores nas escolas e no mundo contemporâneo

A questão que fica por esclarecer diz respeito ao facto de, nos discursos dos inquiridos, a problemática relacionada com o que A. Nóvoa designa por "gramática da escola" (Nóvoa, 1995: XXII) não ser objecto de preocupação. Pode equacionar-se, como hipótese possível, que esta é uma observação que tem mais a ver com a qualidade do estudo do que propriamente com os sujeitos-alvo do mesmo. Ainda que este seja um argumento admissível, importa recordar o que é Nóvoa entende por «gramática da escola» e confrontar essa definição com as preocupações nucleares dos inquiridos.

Nóvoa recorre a Tyack e Tobin, para considerar que através da «gramática da escola» se identifica esse "conjunto de persistente (e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes

graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico" (Nóvoa, 1995: XXII).

Passando à fase do confronto entre esta definição e as principais preocupações dos inquiridos e, até, dos entrevistados, constata-se que as dimensões estruturais e organizacionais que subjazem à definição enunciada ou se encontram ausentes da generalidade dos discursos dos professores do MEM ou são, apenas, parcialmente discutidas. Isto é, o agrupamento dos alunos em classes graduadas não é objecto de interpelação como realidade em si, o que é discutido e recusado é a recusa em aceitar, nesse agrupamento, práticas educativas que o entendam como uma realidade homogénea. A organização em disciplinas escolares não é discutida, ao contrário das práticas de controlo social do tempo escolar que é uma problemática central na abordagem dos professores do MEM, quando estes investem de forma indiscutível na reflexão sobre a centralidade da planificação e a participação dos alunos neste âmbito, aprendendo a gerir e gerindo de forma intencional o tempo escolar, através da construção das agendas semanais ou dos instrumentos de pilotagem do trabalho que realizam (Pires, 2003)¹²¹. E se, no estudo, algumas destas dimensões não são objecto de interpelação, isso não poderá ficar a dever-se ao facto dos inquiridos e dos entrevistados não sentirem necessidade de questionar, por exemplo, se o agrupamento dos alunos em classes graduadas ou a organização em disciplinas escolares não têm que ser objecto de reflexão como problemáticas associadas à discussão sobre a redefinição do trabalho docente? É, neste sentido, que nos encontramos perante uma questão por esclarecer, a qual é tão ou mais importante quanto tem vindo a ser entendida como uma questão incontornável do debate sobre o que poderá ser designado por possibilidades

¹²¹ Cf. Quadro da fig. 27 (pág. 322 e 323).

da reinvenção do modo de educação escolar e da Escola (Nóvoa, ____; Correia & Matos; ____; Canário, ____).

A questão ausente pode ser definida como a questão do sofrimento profissional dos professores, não porque esta dimensão do trabalho docente não tenha sido abordada na análise de resultados do estudo, mas porque tende a ser uma questão que os inquiridos e os entrevistados, de algum modo, tendem a iludir. Admitindo que os dispositivos de pesquisa mobilizados não eram os mais adequados para evidenciar esta problemática, a qual, tão pouco, era a problemática central deste trabalho, há que reconhecer, mesmo assim, que encontrei professores associados do MEM que, por exemplo, face aos alunos problemáticos não iludem as dificuldades que sentem no seu quotidiano, ainda que ao referirem-se a esse contacto não deixem de expressar uma visão optimista acerca do mesmo ou, pelo menos, uma perspectiva em que o sofrimento profissional se encontra ausente como objecto de reflexão¹²². Uma ausência do mesmo tipo, ainda que não equivalente, diz respeito, também, ao sofrimento inerente às dificuldades dos professores tomarem decisões perante determinadas situações dilemáticas que muitos deles tendem a enfrentar no quotidiano das escolas. Situações estas que constituíram, aliás, um momento decisivo de reflexão nesta tese, nomeadamente quando recorri aos onze tipos de tensões profissionais, referidas por Meirieu¹²³, ou aos dilemas de Perrenoud¹²⁴ para dar conta de tais desafios profissionais, os quais visavam permitir acentuar as dificuldades de ser professor num tempo tão contingente quanto contraditório. No grupo de profissionais como aquele que estudei, o sofrimento ético é, de certo modo, obscurecido por uma atitude que não negando a existência de dificuldades profissionais, não lhes atribui, contudo, um papel decisivo na explicitação do espaço de intervenção docente e na reflexão acerca das possibilidades e das condições dos professores poderem configurar esse espaço e essa intervenção em função de novos parâmetros e de outros pressupostos. O que se afirma é, antes, a alegria dos pequenos êxitos que os professores do MEM, fruto do processo de socialização singular que a sua participação no

¹²² Cf. a título de exemplo as passagens da entrevista exploratória entre a pág. 22 e 23 (Anexo IV).

¹²³ Cf. pgs. 121 a 125.

¹²⁴ Cf. pgs 126 a 128.

movimento implica, aprendem a valorizar como referência incontornável, uma espécie de matriz em que se funda e fundamenta o acto de continuar a participar e a tentar mudar o modo de estar e de fazer a profissão.

Ainda que os dados do estudo que envolveu os professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, associados do MEM, tendam a demonstrar que estes visam afirmar a sua proactividade profissional, importa reconhecer que tal processo de afirmação, independentemente das suas potencialidades, não pode ignorar ou iludir o facto de ser necessário enfrentar a problemática do sofrimento profissional docente como uma problemática constituinte da reflexão sobre a redefinição do trabalho dos professores. Há que tomar consciência, contudo, que a especificidade da mesma justifica que possa ser valorizada como uma temática específica de um estudo que tenha em conta as inevitáveis dificuldades da abordagem de um tema que pertence a um domínio que não tem nem pode ter grande visibilidade social, porque diz respeito ao privado de cada um, aquele que se oculta aos olhos dos outros. Um domínio onde mais do que a palavra, se afirma, antes, "a gestão dos silêncios" (Correia & Matos, 2001: 100).

Se estas são questões que merecem uma atenção prioritária, há que reconhecer, no entanto, que importa discutir, nesta obra e neste momento, a ausência da abordagem da problemática da formação como problemática que não poderá ser dissociada da discussão em torno da redefinição dos sentidos e da natureza do trabalho docente. Não se trata de subvalorizar o peso e a importância da formação, neste âmbito, mas tão somente reconhecer que o modo como este trabalho foi configurado apontava para outras direcções de pesquisa em função das quais se pretendia estudar o modo como os professores construíam outros sentidos para o trabalho por si realizado. Tendo a questão da formação inicial dos professores sido aflorada nos testemunhos dos entrevistados e dos inquiridos, não era esta, contudo, a questão a debater, já que o objectivo do estudo não consistia nem em abordar o perfil dos professores do MEM nem, neste âmbito, em determinar qual o contributo da formação inicial de professores para a afirmação desse mesmo perfil. O mesmo não se pode afirmar acerca do contributo da

formação contínua, ainda que esta não tenha sido nem tinha que ser objecto de uma reflexão explícita. A formação contínua está presente neste estudo pelo modo como atravessa o universo profissional dos professores entrevistados e inquiridos, já que quer do ponto de vista do processo de iniciação ao Movimento quer do ponto de vista da importância do trabalho nos grupos de reflexão cooperativa quer do ponto de vista das sessões internas de trabalho que se realizam periodicamente aos sábados é de formação contínua que se fala. Um tipo de formação que de alguma forma é exemplar pelo modo como se articula com as necessidades e os desejos profissionais dos professores, respondendo aos desafios com que estes se confrontam nos respectivos contextos de trabalho e potenciando o seu protagonismo como co-autores da profissão no seio de colectivos docentes com os quais se partilham universos profissionais que possuem propriedades comuns. A formação contínua não foi, todavia, objecto de atenção explícita como uma problemática singular, embora a experiência dos professores do MEM possa constituir um contributo para reflectir sobre a mesma. Não o fiz porque os meus interesses como investigadora, reafirmo-o, eram outros. O que tencionava estudar eram as representações e as respostas que os professores que reivindicavam a sua pertença ao campo pedagógico inovador exprimiam, enquanto expediente para abordar a problemática central deste trabalho, a das possibilidades dos professores poderem ser autores da profissão que abraçaram. Neste sentido, pode considerar-se que a ausência de uma reflexão sobre o impacto da formação, sobretudo, da formação inicial, não se encontra presente neste trabalho, o que não significa que se desvalorize a importância dessa etapa da vida dos professores e na configuração da sua actividade profissional. O que se reconhece é que essa é uma temática que justifica o investimento de outras abordagens. Esta tese poderá constituir um contributo, neste âmbito, não porque este seja um campo de investigação que tenha sido por si privilegiado, mas porque se debruça sobre dimensões do trabalho docente que terão que ser obrigatoriamente consideradas quando se reflecte sobre o papel da formação contínua na reconfiguração do trabalho docente.

O que é que hoje significa afirmar-se que se é professor? Como é que hoje se define esta profissão? Quais são as suas responsabilidades profissionais? É possível assumi-las na sua plenitude ou os professores terão que aceitar a sua incompetência face a determinados desafios com os quais se têm que confrontar? Que desafios são esses? Terão os professores que repensar o âmbito e a amplitude dos seus espaços de intervenção? Podê-lo-ão fazer? Qual é a sua margem de manobra para participarem na reflexão sobre o trabalho que realizam e os sentidos do mesmo? Encontram-se impedidos de o fazer? Quem os impede? Porque é que há professores que o fazem? Porque é que há professores que não o fazem? O que os distingue? De que instrumentos conceptuais dispomos para reflectir sobre os desafios, as exigências e os dilemas que actualmente caracterizam o mundo profissional dos professores?

Estas são algumas das questões para as quais tentei encontrar uma resposta. Fi-lo-a partir de um quadro conceptual em função do qual se sustentou o projecto de pesquisa que elegeu os professores do MEM, relacionados com intervenções no âmbito dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, como os sujeitos-alvo em função dos quais se pretendia discutir, em primeiro lugar, quais as possibilidades dos professores poderem encontrar outros sentidos para o trabalho que protagonizam, um projecto que se encontrava vinculado a um propósito mais amplo, o de contribuir para a reflexão acerca dos desafios, dos sentidos e da natureza da acção profissional dos professores no mundo contemporâneo, de forma a poder-se abordar as condições e as possibilidades da redefinição do trabalho dos professores.

Num balanço final acerca do trabalho que agora encerro, pode afirmar-se que, pese as lacunas do mesmo, creio que os objectivos que o justificam foram concretizados, o que não significa que haja respóostas prontas a usar, porque não as há. A haver alguma coisa é um contributo que poderá servir de referência à construção dessas respostas, propósito este que, reafirma-se, ninguém poderá realizar em vez de todos aqueles que o terão que realizar. Mesmo assim, importa afirmar que, do ponto de vista do contributo em função do qual se possa abordar e aprofundar a problemática

do trabalho dos professores como dimensão estruturante da profissão docente, há um conjunto de propostas sobre as quais vale a pena reflectir e que poderão constituir um pretexto interessante para futuros projectos de pesquisa. Neste sentido, seria interessante compreender as vicissitudes do ciclo de vida profissional que alguns professores do MEM, reconhecidos pelos seus pares como figuras de referência, foram construindo, de forma a poder-se captar, por um lado, através das histórias de vida dessas mulheres e desses homens, os fundamentos dos mesmos, as decisões estratégicas, os momentos de gratificação e os momentos de sofrimento, bem como a possível articulação entre esses momentos e aquele ciclo de vida. Por outro lado, parecer-me-ia, igualmente, interessante abordar a relação entre o MEM e a construção desse ciclo de vida profissional. Seria através da relação dialéctica gerada pelo processo de interpretação e de reinterpretação das narrativas dos sujeitos que se geraria a oportunidade em função da qual se evidenciariam as particularidades do ciclo de vida profissional desses professores, as quais, sei-o, hoje, ao encerrar o projecto de pesquisa que dirigi, podem constituir o material que necessitamos para elucidar o lado oculto ou, pelo menos, o lado mais obscuro da profissão da profissão docente, aquele que provavelmente permite evidenciar, para lá de todas as contingências, a dimensão humana da mesma e os percursos possíveis ou impossíveis, desejáveis ou indesejáveis em função da qual tal se constrói.

Outro projecto de pesquisa pertinente diz respeito à possibilidade de, como observadora participante, monitorizar, avaliar e investigar um projecto de iniciação e de apoio, no âmbito do MEM, a professores que tenham decidido aderir ao movimento. Embora seja importante compreender a dinâmica dos rituais e das rotinas, bem como a identificação dos dispositivos de mediação utilizados e a sua aplicação, importa reconhecer que esta seria uma oportunidade para constatar e analisar o contacto ou o confronto entre professores experimentados e outros que são neófitos, tendo por referência as suas vivências como docentes. Tratar-se-ia de uma oportunidade para abordar o peso das crenças e dos saberes profissionais de uns e de outros quer no modo como concebem a sua acção profissional quer ao nível do seu desempenho como docentes e, igualmente, no modo como comunicam

entre si no decurso do processo de colaboração que estabelecem. Seria um projecto que permitiria compreender as particularidades de um processo de socialização profissional que teria como referência os desafios, as exigências e as vicissitudes com as quais um professor se debate, o qual deveria contribuir para a reflexão mais ampla sobre esse mesmo processo de socialização.

Um terceiro projecto de pesquisa, derivado da necessidade sentida em aprofundar o modo como os professores do MEM se relacionam com os desafios de carácter institucional, poderia dar origem a um estudo de caso cujos sujeitos-alvo seriam professores que tenham vivido ou ainda vivam experiências no domínio da administração das escolas quer como gestores quer como assessores. Trata-se de um projecto em função do qual seria possível esclarecer os sentidos da acção desses sujeitos, identificando o padrão dessas acções, os fundamentos explícitos ou implícitos das mesmas, as representações que os sustentam ou as certezas, as dúvidas, os equívocos e, sobretudo, as contradições face ao ideário pedagógico que esses docentes professam. Seriam estas que poderiam constituir o ponto de partida para um processo de interpelação estimulante e pertinente, capaz de esclarecer algumas das zonas de sombra que, por exemplo, o estudo que apresento neste trabalho, revela.

Constata-se que todas as propostas que explicitarei se situam, ainda, no espaço pedagógico que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa delimita, o que constitui um meio de reconhecer o contributo deste movimento no domínio da reflexão e de acção sobre a problemática da redefinição do trabalho docente, fruto da militância pedagógica quotidiana dos professores que o integram e do processo de construção da profissão que uma tal militância consubstancia. Um processo que, como refere Sérgio Niza em dois dos editoriais das revistas do MEM¹²⁵, se iniciou há mais de trinta anos abrindo um caminho para a profissão de educar *"assente num procedimento claro e aparentemente simples: dizer a acção educativa das nossas salas de aula"* (Niza, 1997: 3). Um propósito que se define em torno *"do arco de tensão que escolhemos para pensar a profissão de educar, enquanto em*

¹²⁵ Revista «Escola Moderna», nº 1, 5ª Série (1997) e Revista «Escola Moderna», nº 14, 5ª Série (2002).

cooperação afectuosa a vamos aperfeiçoando para uma melhor intervenção cívica e cultural" (Niza, 1997: 3). O arco da tensão que vai "do dizer ao escrever" (Niza, 1997: 3), de forma a concretizar-se uma "convicção (que já foi utopia)" (Niza, 2002: 3), a de que "constituímos cada vez mais, no MEM, uma comunidade de escritores da profissão, isto é, do trabalho que se vai partilhando pela escrita, quer como já o fazemos em redes virtuais, quer pela difusão em papel que carece de maior expansão" (Niza, 2002: 3).

É com este contributo que encerro esta tese. Um trabalho que não pode aspirar a ser mais do que um momento de interpelação em torno do trabalho docente como dimensão fundamental da afirmação de uma profissão decisiva no mundo contemporâneo e que enfrenta um processo de redefinição cujos contornos são vagos, diversos e necessariamente contraditórios. Foi para clarificar o campo da reflexão e para tomar posição nesta mesma reflexão que investi o que investi na produção da tese que agora se apresenta. Uma tese que, afinal e apesar da importância que tem no âmbito do meu percurso como investigadora e como participante activa e interessada no debate e nas acções que dizem respeito ao espaço da educação escolar, não passa de uma etapa de uma caminhada pessoal e profissional que lhe é anterior e que, espero, possa prosseguir da forma o mais consequente possível.

Referências bibliográficas

BIBLIOGRAFIA:

ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.

ABRANTES, J.C. (1984). *A outra face da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

ABREU, I. et al. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

AFONSO, A. (1998). *Fugi da Escola*. Porto: Porto Editora.

AFONSO, A. et al. (1999). *Que fazer com os Contratos de Autonomia*. Porto: Edições ASA.

AFONSO, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CEEP) – Universidade do Minho.

AFONSO, A. J. (2000). *Educação Básica, democracia e cidadania: Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, A. J. (2002). A(s) Autonomia(s) da Escola Pública na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In Lima, L.; Afonso, A. J. (Aut.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (75 – 89). Porto: Edições Afrontamento.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

AFONSO, N. ; CANÁRIO, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora (inafop).

AGUILAR, L.F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

ALAÍZ, V. (2004). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (11 – 30). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina

ALONSO, L. G. (1994). *A construção do currículo na Escola: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

ALONSO, L., et al. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

ALTET, M., PERRENOUD, P et al. (2003). *A Profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

ALVES, F. C. (1991). A (in)satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do Ensino Secundário do distrito de Bragança. In M.T. ESRELA (org.) *Viver e construir a profissão docente* (81 – 116). Porto: Porto Editora.

ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALVES, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das escolas*. Porto. Edições ASA.

ALVES, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto. Edições ASA.

- ALVES, J. M. (1999^a). *Crises e dilemas do Ensino Secundário: Em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, J. M. (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, J. M. et al. (1998). *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. J. e FORMOSINHO, J. (1993). *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, N. et al. (1997). *Escola e comunidade local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, R. (2002). *Estórias Maravilhosas de Quem Gosta de Ensinar*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, R. (2003). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. da S.; FREIRE, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na Escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- AMBRÓSIO, T., TERRÉN, E, HAMELINE, D. e BARROSO J. (2001). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Democracia*. Porto: Edições Asa.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança: Estudo de caso baseado numa experiência de inovação – formação*. Lisboa: Instituto das Comunidades Educativas / Educa – Professores.

AMIGUINHO, A. , CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa – Professores.

AMORIM, I. M. (1996). *Jogar na bolsa com uma folha de cálculo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

APPLE, M. (1987). *Educacion y Poder*. Barcelona: Paidós.

APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO, H. C. (1990). Procurando as Lutas Escondidas Através das Histórias de Vida. *Cadernos de Consulta Psicológica* nº 6, 33-40.

ARAÚJO, H.C. (2000). *Pioneiras na Educação: As Professoras primárias na viragem do século*. Lisboa: instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

ARDOINO, J. (1992). *L' implication*. Lyon: Vois livres.

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (2002ª). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA

AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.

BAIRRÃO, J. (1985). Introdução ao estudo de um modelo em Psicologia da Educação. In Cruz, J. F. ; ALMEIDA, L. S. ; GONÇALVES, O. F. (Ed.), *Intervenção Psicológica na Educação* (55 – 68). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

BARBEIRO, L. F. (1999). Jogos de escrita. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARBIER, R. (1985). A pesquisa – acção na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BARREIRA, A. ; MOREIRA, M. (2004) *Pedagogia das Competências: da Teoria à Prática*. Porto: Edições ASA.

BARROS, O. F. (2004). *Fala de uma Professora no IC1*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BARROSO, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos professores e dos Pais. *Autonomia das Escolas. Inovação* Nº 12, 9-33. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. (2003). *Escola pública: Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.

BARROSO, J. (2004). *Regulação e autonomia da escola pública: O papel do Estado, dos professores e dos pais*. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, 9 – 33.

BARROSO, J. ; CANÁRIO, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas: Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BAUDELOT, C. ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. (1994). *O Nível Educativo Sobe. Refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*. Porto: Porto Editora.

BETTENCOURT, A. M. et al. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária : Construção ecológica da acção educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEVIN, H. M.; BELFIELD, C. (2002). *A privatização da educação: Causas, consequências e implicações*. Porto: Edições ASA.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professoras e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte.

BENTO J. G.(1978). *O movimento sindical dos professores: Finais da Monarquia e I República*. Lisboa: Editorial Caminho.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

BOURDIEU, P. et PASSERON (s.d.). *A reprodução : Elementos para uma teoria do sistema educativo*. Lisboa: Editorial Vega.

BRANDÃO, M. (1999). *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa.

BRUNER, J. S. (1999). *Actos de significado. Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70

BRUNER, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

- CAETANO, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In *Estrela, M. T. (Org.), Viver e construir a profissão docente (191 – 221)*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B. P. (1988). Questões de política educativa. Porto: Edições ASA.
- CAMPOS, B. P. (1995). Formação de professores em Portugal. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOS, B. P. (2002). Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1995). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1998). Aprendizagem, experiência e currículo. *Ensinus*, 13, 2 – 4.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola?: Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. ; ALVES, M.; RÔLO, C. (1997). *A parceria professores pais na construção de uma escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- CANÁRIO, R., ALVES, N. RÔLO, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa – Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto: Edições ASA

CARR, W e KEMMIS (1988). *Teoría Crítica de La Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

CARVALHO, A. D. (1993). Puerocentrismo: O fim de um mito? *a Página da educação*, Ano XII, nº 123, 6.

CARVALHO, A., ALVES, J. M., SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.

CARVALHO, A.; DIOGO F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A.; RAMOA, M. (2000). *Dinâmicas da formação: Recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Edições ASA.

CAVACO, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema

CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos de uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas

COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, P. (1987). *Propostas para o Ensino do Futuro*. Cadernos de Ciências Sociais, nº5, pp. 101-119.

CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, J. A., LOPES, A., MATOS, M. (1999). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA

CORREIA, J. A., MATOS, M. (s.d.). *Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente* (documento policopiado).

CORREIA, J. A., MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA

CORREIA, J. A., VAZ, H., CAMELO, J. (1998) *Formação de professores. Estudos Temáticos*. Lisboa. Ministério da Educação.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2004). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. (1988). *Escola, Sociedade: Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. (1993). *A Avaliação Formativa – Que Desafios?* Porto: Edições ASA.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento

COSME, A. (2004). *Da Reinvenção do Modo de Educação escolar à Reinvenção da profissão de professor: Contributo para um debate acerca o Mal-Estar Docente*. *Educação, Sociedade & Culturas* N°22, pp. 183-213:

COSME, A. (2004). A monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico como objecto de reflexão pedagógica. Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores.

COSME, A. ; TRINDADE, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.

COSME, A. ; TRINDADE, R. (2002). *Área de Projecto: Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.

COSME, A. ; TRINDADE, R. (2003). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.

COSME, A.; TRINDADE, R. (2005). A diferenciação e a autonomia como tópicos da agenda do debate em torno da Escola Pública. *a Página da educação*, 146, ano 14, 29.

COSME, A.; TRINDADE, R. (2005). A participação e a cooperação como tópicos da agenda do debate em torno da Escola Pública. *a Página da educação*, 147, ano 14, 29.

CRATO, N. (2006). *O «eduquês» em discurso directo: Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.

CRÓ, M. de L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores / professores: Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora

CRUZ, A.B. e tal. (1989). A situação do professor em Portugal (Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação). *Análise Social XXIV(103-104)* pp. 1187-1293. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CRUZ, V. (2001). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

CUNHÁ, A. (2001). *A avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

CURADO, A. P. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi Lisboa*: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

DAY, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

D'ÉPINEY, R. ; CANÁRIO, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO, 1986 – 1992 – Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DIAS, Américo. (1999). *Nas ruelas da má fama*. Porto: Edições ASA.

DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.

DIOGO, F. et al. (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

DIOGO, F. ; VILAR, A. M. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.

DOMINGO, J. C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités L'interprétation d' une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.

ESTEVAO, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto: Edições ASA.

ESTEVÃO, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares comuns da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.

ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher

ESTEVES, A. J., STOER, S., (1992). *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.

ESTEVES, M.M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de professores. Um Estudo*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

ESTEVES, M. ; RODRIGUES, A. (2003). Tornar-se professor: Estudos portugueses recentes. *Investigar em educação*, nº 2, 15 – 68.

ESTRELA, A. et al. (1991). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO (Uma experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: F.C.G.

ESTRELA, A. (org.), (2003). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, A. ; FERREIRA, J. (orgs.), (2001). *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa e Autores.

ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.M.; RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto. Porto Editora e INAFOP.

ESTRELA, M.T. ; ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

ESTRELA, M. ; T. (org.) (1997). *Viver e Construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora.

FERNANDES, R. E. T. (2003). *Escola e Influência Educativa: o Estatuto dos Discursos Didácticos Inovadores no 1ºCiclo do Ensino Básico* (dissertação de

Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (documento policopiado).

FERRAROTTI (1988). Sobre a autonomia do método autobiográfico. In Nóvoa, A., Finger, M. (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (19 – 34). Lisboa: Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde – Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.

FLORES, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FODDY, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta Editora.

FONSECA, L. (1961). *O relógio parado*. Lisboa: Editora Arcádia.

FONTES, A., SILVA, I. R. (2004). *Uma nova forma de aprender Ciências*. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores – I*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. O. (2002^a). *A supervisão na formação de professores – II*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. I., MACHADO, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

FRANCO, J. A. et al. (1998). *Experiências Inovadoras no Ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

FREITAS, C. V. de, LEITE C., MORGADO, J. C., VALENTE, M. O. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

FREITAS, C. V. ; FREITAS, L. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

GAMA, S. (2003). *Diário*. Sintra: Edições Arrábida.

GIDDENS, A. (1996). *Consequências da Modernidade*. Oeiras. Celta Editora.

GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Ediciones Paidós.

GONÇALVES, J. A. M. (1995). A carreira das professoras do Ensino Primário. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (141 – 169). Porto: Porto Editora.

GONZÁLEZ, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

GRÁCIO, R., MIRANDA, S. de ; STOER, S. (1982). *Sociologia da educação: Antologia – Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, R., MIRANDA, S. de ; STOER, S. (1982^a). *Sociologia da educação: Antologia – A construção das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRANELL, C. G. ; SALVADOR, C. C. (1994). De qué hablamos quando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 221, Enero, 8 – 10.

GRAVES-RESENDE, L. ; SOARES, J. (2002). *A diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa de escolas*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, M. A. S. (2004). *Uma seta não alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. e BAILLÉ, J. (orgs.), (2001). *Investigação e Educação. Para uma "nova aliança". 10 Questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide. MacGraw-Hill.

HARGREAVES. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HOUAISS, A. ; VILLAR, M. de S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

HOUSSAYE, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In Houssaye, J. (Dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (13 – 24). Paris : ESF éditeur.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants: Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Actualités pédagogiques et psychologiques.

JESUS, S. N. de (1998). Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto: Edições ASA.

JESUS, S. N. de (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1994). Learning Together (51 – 65). In Shlomo Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport: The Greenwood Educator's Reference Collection.

JORGE, M.A.S.M. (2001). *Diário de uma Professora*. Porto: Edições ASA.

JUSTINO, D. (2005). *No silêncio somos todos iguais*. Lisboa: Gradiva.

LAFOND, A. C., ORTEGA, E. M., MARIEAU, G., SKOVSGAARD, J., FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.

LEITÃO, M. da L. et al. (1993). *Da criança ao aluno: Um itinerário pedagógico – Ensinar é investigar (Vol. I)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEITÃO, M. da L. et al. (1993^a). *Um itinerário pedagógico: Ensinar é investigar – Vol. II – Eu e os outros*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos Alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C., GOMES, L., FERNANDES, P. (2001). *Projecto Curricular de Escola e Turma*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C., PACHECO, J., MOREIRA, E., TERRASÊCA, M., CARVALHO, A., JOÃO, A. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C.; RODRIGUES, L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

LEITE, C.; RODRIGUES, L. (2001). *A literatura para a infância e os jogos de cooperação numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

LEITE, C.; TERRASÊCA, M. (1995). *Ser professor/a num contexto de Reforma*. Porto: Edições ASA.

LE MOS, V. et al. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Lisboa Editora.

LE MOS, V. (1998). *O Critério do Sucesso: Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

LIMA, L. (1999). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, L. (2002). *Reformar a Administração Escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política*. In Lima, L.; Afonso, A. J. (Aut.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (61 – 73). Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, L. (2002^a). *O paradigma da Educação Contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior*. In Lima, L.; Afonso, A. J. (Aut.),

Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo (91 – 110). Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, L. (2004). Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Actas do IV Encontro Internacional Fórum Paulo Freire: Caminhando para uma cidadania multicultural*. Porto.

LIMA, J. Ávila de (2002). Pais e professores um desafio à cooperação. Porto: Edições ASA.

LIMA, J. Ávila de (2005). As culturas colaborativas na escola. Porto: Porto Editora.

LOPES, A. (2001). Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação

LOPES, A. (2001^a). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições ASA.

LOPES, A. (2004). O Estado da Investigação Portuguesa no domínio do Desenvolvimento Profissional e (Re) construções identitárias dos professores: Missão (In) possível. *Investigar em Educação*. Nº 3. Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Porto Editora.

LOUREIRO, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (117 – 159). Porto: Porto Editora.

MACEDO, B. S. F. F. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MAGALHÃES, A. M. (1996). *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

MAGALHÃES, A. M. (2000). *Nem todos podem ser doutores?! Porto: Profedições*.

MAGALHÃES, A. M., STOER, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

MATOS, M. (1999). *Teorias e práticas da formação: Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.

MATOS, M. (2002). *Por falar em formação centrada na Escola....*Porto: Profedições/Jornal A Página.

MEIRIEU, P. (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.

MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.

MEIRIEU, P. (2002). *A pedagogia: Entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MEIRIEU, P. (2005). *O Cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed

MÉNDEZ, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

MÓNICA, M.F. (1997). *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio d' Água.

MONTEIL, J. – M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris : Éd. Universitaires – UNMFREO.

MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA et al. (1998). *Experiências inovadoras no ensino: Inovação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

MORROW, R. A., TORRES, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

MOTA-CARDOSO, R. e al. (2002). *O stress nos professores portugueses – estudo IPSSO*. Porto. Porto Editora.

NIZA, I. (1999). Contributos para o apoio ao estudo dos alunos. *Revista Escola Moderna*, nº 6 (5ª Série), 44 - 51.

NIZA, S. (1990). Editorial. *Boletim Escola Moderna*, II / 2 / 2, 1.

NIZA, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In Vilhena, G., Soares, J., Henrique, M. (Orgs.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (39 – 47)*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Cadernos de Formação Cooperada – 1).

NIZA, S. (1992ª). Lembrar os 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In Vilhena, G., Soares, J., Henrique, M. (Orgs.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (31 – 37)*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Cadernos de Formação Cooperada – 1).

NIZA, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (139 – 159). Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (1997). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 1 (5ª Série), 3.

NIZA, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação* nº 11, 77-98.

NIZA, S. (1999). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 5 (5ª Série), 3.

NIZA, S. (1999ª). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 7 (5ª Série), 3.

NIZA, S. (2001). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 9 (5ª Série), 3 – 4.

NIZA, S. (2001). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 11 (5ª Série), 3.

NIZA, S. (2002ª). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 9 (5ª Série), 3 – 4.

NIZA, S. (2002ª). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 14 (5ª Série), 3.

NIZA, S. (2002). *Posfácio*. In NUNES, A. (2002). *Freinet – Actualidade Pedagógica de uma Obra*. Porto: Edições Asa.

NIZA, S. (2003). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 17 (5ª Série), 3 – 4.

NIZA, S. (2004). Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 20 (5ª Série), 3 – 4.

NOGUEIRA, V. (1998). *Diário de Uma Escola de Província*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

NOT, L. (1991). *As Pedagogias do Conhecimento*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand do Brasil, S.A.

NÓVOA, A. (1995). Prefácio. In Barroso, J. (Aut.), *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) (XVII – XXVII)*. Lisboa: FCG / JNICT

NÓVOA, A. (1995^a). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores (11 – 30)*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, nº 3 (5ª Série), 13 – 18.

NÓVOA, A. (2001). Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14, 1 – 2, 9 – 33.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, A. (2005) *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, A ; FINGER, M. (orgs), (1988). *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

NUNES, M. (2003). *Professor, ensine-me a dar aulas*. Porto. Edições ASA.

ODETE (1979). O Algarve conta-nos. *Boletim Escola Moderna*, 5 / 79, 10.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2003). O modelo curricular do MEM – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna*, nº 18 (5ª Série), 5 – 9..

OZGA, J. (org), (1988). *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Philadelphia: Open University Press.

PACHECO, J. (2001). *Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.

PACHECO, J. (2003). *Sozinhos na escola*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.

PACHECO, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2001). *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

PALACIOS, J. (1988). *La Question Escolar: Críticas e Alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.

PAQUAY, L. PERRENOUD, P et al. (2001). *Formando Professores Profissionais. Que estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED Editora.

PARADA, E. et al. (1993). *Crónicas do Quotidiano Escolar*. Porto: Edições ASA.

PEÇAS, A. (2002). «Uma educação diferente» - Notas de apresentação do Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna*, nº 18 (5ª Série), 44 – 48.

PEIXOTO, M. J. e OLIVEIRA, V. (2003). *Manual do Director de Turma: Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para ensinar*.

PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PERRENOUD, P. (2002). *As Competências para Ensinar no século XXI. A Formação de professores e o Desafio da avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora

PERRENOUD, P. (2004). *Os Ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

PESSOA, A. M. P. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996) (dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (documento policopiado).

PINTO, M. C. (2001). *Guia prático da turma ambulante*. Porto. Edições ASA.

PINTO, M. F. de P. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PINTO, P. F., FÉLIX, N., CUNHA, I.M. (2001). *Competências Essenciais no Ensino Básico. Visões Multidisciplinares*. Porto. Edições ASA.

PIRES, E. L. (2002). *Da Inquietação à Quietude: O caso da PIPSE*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

PIRES, E. L. et al. (1996). *Educação Básica: Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PIRES, J. (1995). *Práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa* (dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (documento policopiado).

PIRES, J. (2003). O planeamento no Modelo Pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, nº 17 (5ª Série), 23 – 68.

PONTECORVO, (2003). *Manual de Psicologia de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.

POPKEWITZ, T. S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In *Silva, T.T. da (Org.), O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (173 – 210). Petrópolis: Editora Vozes, Ltª.

POSTIC, M.(1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Ldª.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMALHO, G. et al. (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.

RESENDE, J. M. (2003). *O engrandecimento de um professor: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: FCG / FCT – Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

REY, B. (2000). Culture de l'école et identité de l'élève. In *Carvalho, A. D. e al. (Coord.). Diversidade e Identidade: 1ª Conferência Internacional de Filosofia*

da Educação. (223 – 230). Porto: Gabinete de Filosofia da Educação – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

REVOL, N. (2000). *Maldito Profe!* Porto: Campo das Letras.

RIBEIRO, G. M. (2003). *A pedagogia da avestruz: Testemunho de um professor*. Lisboa: Gradiva.

RIGOLET, S. A. N. (2002). Os três P: Precoce, progressivo, positivo. Porto: Porto Editora.

ROA, P. G. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna*, nº 18 (5ª Série), 56 – 70.

RODRIGUES, Ângela (2004). Título: «Práticas promotoras do estudo na disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico. Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 21 (5ª Série), 33 – 63..

RODRIGUES, D. (2001). Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, F., STOER, S. (1998). Entre parceria e partenariado: Amigos amigos, negócios à parte. Oeiras: Celta Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

ROMEIRO, I. (2002). *Apontamentos de um "Aprendiz de Professor"*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

RUELA, C. (1990). *Centros de formação das associações de escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

RUTHEFORD, R.; LOPES, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação, modificação*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, M. F., JACINTO, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*. Nº 3. Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SANTANA, I. (1998). Estruturas de auto-formação cooperada. *Revista Escola Moderna*, nº 3 (5ª Série), 5 – 12.

SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito, a política na transição paradigmática]*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (2003). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. "Um discurso sobre as ciências revisitado"*. Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA.

SARMENTO, M. J. (org.), (2000). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, M. J. (2000ª). *Lógicas de acção nas escolas*. Porto: Edições ASA.

SECO, G.M.S.B. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

SERRALHEIRO, J. P. (2005). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.

SHARAN, Y.; SHARAN, S.(1994). Group investigation in the cooperative classroom (97 – 114). In Shlomo Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport: The Greenwood Educator's Reference Collection.

SCHEERENS, J. (2003). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

SCHÖN, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SILVA, M. L. (1997). *A docência é uma ocupação ética*. In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (161 - 190). Porto: Porto Editora.

SILVA, M. A. da (2001). *Os directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: A pessoa e a organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SILVA, A. S. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.

SILVA, P. (2002). *Escola – família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, T. T. da (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SLAVIN, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. Washington: National Education Association.

SOUTA, L. (1995). *A Escola da Nossa Saudade*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.

STENHOUSE, (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

STOER, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970 – 1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R., STOLEROFF, A. , CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal é a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, 11 – 53.

STOER, S. (1990). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S., CORTESÃO, L. (1999). «Levantando a pedra»: *Da pedagogia inter / multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S., ARAÚJO, M. H. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TEODORO, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

TRINDADE, R. (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora

TRINDADE, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação* nº 13, 39-75.

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

TRINDADE, R. ; COSME, A. (2003). *Isso vai sair no teste?* Porto: Edições ASA.

TRINDADE, R. (2005). A construção dos objectos do saber escolar: um desafio curricular e didáctico. *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (37 – 40)*. Porto. Areal Editores.

VAN ZANTEN, A.; GROSPIRON, M.-F. (2006). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. <http://www.cndp.fr/revueVEI/124/22426811.htm>.

VENÂNCIO, I.; OTERO, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.

VIEIRA, A. I. ; SÁ, M. T. de M. e (1998). *Experiências inovadoras no ensino: Parcerias educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VIEIRA, C. R. ; RELVAS, A.P. (2003). *A (s) Vida (s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora

VIEIRA, R. (2004). *E agora professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.

VICENTE, P., REIS, E. e FERRÃO, F. (2001). *Sondagens: A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

VILAR, A. M. (1992). *A Avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições ASA.

VILAR, A. M. (1993). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

VILAR, A. M. (1999). *O professor planificador*. Porto : Edições ASA

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (Coord.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles (11 – 48)*. Lyon : Press Universitaires de Lyon.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa – Professores.

Anexos

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXOS

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2006

Anexos

Anexo I

Questionário

Anexo II

Roteiro da entrevista

Anexo III

Carta da Presidente do MEM

Anexo IV

Transcrições das entrevistas

Anexo V

Comunicações nos Congressos

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXO I

Questionário

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2005



INQUÉRITO

Este é um inquérito dirigido a professores, associados do MEM, que tenham vindo a exercer a sua actividade como docentes nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Visa-se, com este inquérito, obter um conjunto de dados capaz de suportar um projecto de investigação conducente à elaboração de minha tese de doutoramento em Ciências da Educação, a partir da qual pretendo abordar e discutir a especificidade das acções que, enquanto docentes, esses professores têm vindo a protagonizar quer seja ao nível das diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que integram os planos de estudos dos ciclos de ensino em análise quer seja ao nível das intervenções que possam ter lugar noutros espaços educativos que hoje existem no seio das nossas escolas (Equipas de Apoio Educativo, Centros de Recursos, Bibliotecas, etc.).

Este inquérito e o projecto de investigação que o justifica são tão ou mais importantes quanto se sabe que é em torno deles que tenciono desenvolver uma reflexão mais ampla acerca das possibilidades dos professores dos 2º e 3º Ciclos poderem encontrar novos sentidos para a acção docente em espaços sujeitos aos constrangimentos sócio-culturais, institucionais, organizacionais e pedagógicos que caracterizam estes níveis da escolaridade básica.

Agradeço, por isso e desde já, toda a disponibilidade e colaboração que possam prestar através do preenchimento deste inquérito, garantindo, também, a confidencialidade dos dados que serão utilizados, apenas, no âmbito do projecto de investigação que pretendo realizar.

Ariana Cosme

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Assinale com um X a categoria profissional em que se encontra.

Contratada/o	☐	QND	☐	QNP	☐	QZP	☐
--------------	--------------------------	-----	--------------------------	-----	--------------------------	-----	--------------------------

Em que escalão se encontra ? _____

Qual o seu grupo ou área de docência ? _____

- Assinale com um X a situação ou as situações que possam descrever de forma adequada a sua experiência profissional como docente em áreas e contextos que não tenham a ver, apenas, com o seu grupo de docência.*

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO - DISCIPLINARES	Sempre	Nem sempre	Nunca	Não existe na escola
Intervenção como docente na Área de Projecto.				
Intervenção como docente na Área de Estudo Acompanhado.				
Intervenção como docente na área de Formação Cívica.				
Coordenador(a) da Área de Projecto				
Coordenador(a) da Área de Estudo Acompanhado				
Coordenador(a) da Área de Formação Cívica				
OBSERVAÇÕES:				

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE EQUIPAS DE APOIO EDUCATIVO	Há cinco ou mais anos	Há menos de cinco anos	Nunca
Membro de Equipas de Apoio Educativo			
Coordenador de Equipas de Apoio Educativo			
OBSERVAÇÕES:			

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE PROJECTOS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE CARÁCTER COMPENSATÓRIO			
Membro de equipas docentes relacionadas:	Experiência continuada	Experiência pontual	Nunca
- com os denominados Currículos Alternativos (Desp. nº 22 / SEEI / 96) - com os programas de Educação – Formação - com os programas 9º ano + 1 - com acções no âmbito do Ensino Recorrente - com outros programas neste âmbito. Quais ?			
○ _____			
○ _____			
○ _____			
Assumi funções ao nível da coordenação nalguns dos projectos mencionados no quadro anterior ? Quais ?			

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE PROJECTOS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COMPLEMENTARES	Experiência Continuada	Experiência pontual	Nunca	Não existe na escola
Actividades de dinamização de Clubes				
Actividades de dinamização de Bibliotecas				
- Actividades de dinamização de Centros de Recursos - Actividades de dinamização relacionadas com programas diversos. Quais ?				
○ _____				
○ _____				
○ _____				
○ _____				

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DAS ESCOLAS	Experiência continuada	Experiência pontual	Nunca
Director/a de Turma			
Coordenação de Directores de Turma			
Coordenação de Departamento / Grupo Disciplinar			
Membro de um Conselho Directivo / Executivo			
Presidente de um Conselho Directivo / Executivo			
Membro de um Conselho Pedagógico			
Presidente do Conselho Pedagógico			
Membro da Assembleia de Escola			
Presidente da Assembleia de Escola			
Outras experiências profissionais vividas neste âmbito? Quais ?			

2. RELAÇÃO COM O MEM

Há quantos anos é sócia/o do MEM ?

anos

- Assinale com um X a situação ou as situações que possam descrever de forma adequada a sua relação com o MEM

	Regularmente	Pontualmente	Nunca
☐ Participo nas reuniões do Núcleo a que pertence			
☐ Apoio o processo de iniciação de novos membros do MEM quer como formador(a) quer prestando-lhes um apoio mais individualizado			
☐ Participo em Grupos de Trabalho Cooperativo			
☐ Participo nos «Encontros da Páscoa»			
☐ Participo nos Congressos do MEM			
☐ Nos Congressos do MEM participo na exposição			
☐ Nos Congressos do MEM participo com comunicações ao nível do Relato das Práticas			
Enuncie outros tipos de situações, não contempladas no quadro, que, eventualmente, possam contribuir para caracterizar de forma mais rigorosa o seu relacionamento com o MEM.			

Já assumiu algum tipo de cargos de coordenação no seio do MEM? Quais ?

- Como é que teve conhecimento da existência e das actividades do MEM ?
Assinale com um X a afirmação ou as afirmações que melhor expresse(m) a sua situação pessoal

<i>Através de colegas que já eram sócios do MEM</i>	
<i>Através da frequência de acções de formação contínua</i>	
<i>Através de algumas das aulas no curso de formação inicial que frequentei onde o modelo e as práticas dos professores do MEM eram objecto de trabalho</i>	
<i>Através do Estágio que realizei no curso de formação inicial de professores que frequentei, onde tive contacto com as práticas de professores do MEM</i>	

OUTRAS RAZÕES

- Assinale com um X a situação ou as situações que possam descrever de forma adequada as razões que poderão explicar a sua adesão ao MEM

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Para beneficiar do conjunto de respostas e de soluções pedagógicas que no MEM se foram construindo.				
Para me sentir apoiada/o na tentativa de encontrar, em conjunto com outros colegas, respostas pedagógicas capazes de suscitar o trabalho de aprendizagem diferenciada dos alunos.				
Para poder beneficiar da experiência e da reflexão de outros colegas.				
Para poder sentir-me emocionalmente apoiada/o a enfrentar o quotidiano das escolas e os problemas que aí se vivem.				
Para que os meus alunos se possam sentir mais motivados com o trabalho que lhes proponho				
Para me sentir profissionalmente mais motivada/o e segura/o				
Para poder contribuir para a construção de uma Escola mais democrática e inclusiva.				
Por acreditar que é necessário respeitar os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem para que a Escola faça sentido tanto para eles como para nós, os professores.				
Porque é difícil viver em escolas onde os professores não debatem os seus problemas, não se apoiam uns aos outros e não sabem o que fazer para combater a sua insatisfação profissional.				
Por acreditar que educar não é domesticar e necessitar de encontrar respostas que me possam apoiar a concretizar um tal projecto.				
Por ter tido a possibilidade de entrar em contacto com professores do MEM e de ter descoberto um outro modo de organizar a intervenção educativa nas escolas.				
Por acreditar que os professores não podem ser, apenas, consumidores de propostas construídas pelos especialistas.				
Por acreditar que os professores têm que se organizar e promover a cooperação interpares, de forma a poderem transformar as suas práticas pedagógicas				

- Que outras razões, para além das já enunciadas, poderão explicar a sua adesão ao MEM ?

3. ANÁLISE DAS ESCOLAS E. B. 2/3

- Assinale com um X os obstáculos e os constrangimentos institucionais e organizacionais que, na sua opinião, se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Turmas demasiado numerosas				
Turmas muito heterogéneas				
Escassez de recursos materiais				
Ausência de outros técnicos nas escolas (psicólogos, assistentes sociais, etc.)				
Escolas degradadas				
Instabilidade do corpo docente				
Excesso de interferência por parte dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação				
Programas de formação inicial inadequados às exigências pedagógicas do nosso tempo				
Programas de formação contínua dissociados das necessidades das escolas.				
Atribuição às escolas de responsabilidades sociais, culturais e educacionais excessivas				
Falta de reconhecimento social do trabalho dos professores				
Outros obstáculos e constrangimentos institucionais e organizacionais que, na sua opinião, se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico				

- Assinale com um X os obstáculos e os constrangimentos curriculares e pedagógicos que, na sua opinião, se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Programas extensos e enciclopédicos				
Programas dissociados dos interesses e necessidades dos alunos				
Planos de estudos demasiado atomizados				
Falta de recursos capazes de suscitar uma relação mais motivada entre os alunos e as tarefas da aprendizagem				
Ausência de programas de intervenção educativa que, nalgumas situações, se necessário logo a partir do 2º Ciclo, pudessem responder às necessidades e interesses dos alunos que não se adaptam às exigências culturais e intelectuais que uma escola tem que assumir				
Falta de preparação anterior dos alunos				

Outros obstáculos e constrangimentos curriculares e pedagógicos que, na sua opinião, se colocam à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

- Assinale com um X os problemas que, na sua opinião, os alunos e as suas famílias colocam às escolas e à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Baixo nível cultural das famílias de muitos alunos				
Divórcio cultural entre as famílias desses alunos e a Escola				
Problemas sociais graves com que se defrontam as famílias de muitos alunos.				
Ambiente de relaxamento social e cultural típico das sociedades de consumo, o que constitui um obstáculo à afirmação das escolas como ambientes de trabalho e de exigência pessoal, cultural e intelectual				
Permissividade dos pais face aos filhos, a qual é responsável por gerar padrões de relacionamento problemáticos entre os jovens e os adultos				
Falta de disponibilidade dos pais para com os filhos, o que está na origem da ausência de figuras adultas de vinculação que se possam constituir como uma referência estruturante do processo de socialização das gerações mais jovens.				

Outros problemas que, na sua opinião, os alunos e as suas famílias possam colocar às escolas e à acção dos professores nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

- Assinale com um X o que, na sua opinião, constituem os pontos fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Programas geridos de forma estandardizada e burocrática				
Ausência de uma abordagem interdisciplinar da realidade, dos problemas e dos saberes				
Divórcio entre as informações e os saberes valorizados pela Escola e os saberes que os adquirem através da televisão e dos novos meios informáticos que têm ao seu dispor				
Aulas demasiado expositivas				
Intervenções educativas que não estabelecem pontes suficientemente sólidas entre as informações, as representações e os conhecimentos prévios dos alunos e as informações, as teorias e os conceitos a divulgar.				
Intervenções educativas excessivamente intelectualizadas				
Intervenções educativas cujos desafios só fazem sentido no universo fechado das escolas				
Intervenções educativas excessivamente circunscrita ao modelo lição + aplicação.				
Intervenções educativas pouco diferenciadas quer do ponto de vista dos planos de trabalho quer do ponto de vista das tarefas e dos materiais quer do ponto de vista do apoio e da comunicação que se estabelece quer do ponto de vista da avaliação				
Peso excessivo dos manuais como instrumento exclusivo de divulgação e construção do saber				
Intervenções educativas que, mais do que promover a curiosidade e dinamizar a procura inteligente de perguntas e de respostas, visam assegurar a emissão da boa resposta que o professor previamente divulgou e que os alunos, posteriormente, deverão repetir.				
Avaliação demasiado circunscrita à sua dimensão certificativa				
Peso excessivo da avaliação certificativa no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem				
Avaliação demasiado circunscrita aos testes de papel e lápis				
Ausência de critérios claros e explícitos de avaliação quer para os professores quer para os alunos				
Avaliação permissiva dos alunos, por parte dos professores, gerando falsas situações de sucesso escolar que se afirmam como estratégias de exclusão subtil				

Enuncie outros pontos fracos da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que não se encontrem identificados no quadro apresentado

- Assinale com um X o que, na sua opinião, constituem os pontos fortes da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Em comparação com o passado, os professores tendem a prestar uma maior atenção aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos				
Ambiente de maior abertura que permite um espaço de diálogo mais profícuo entre professores e alunos				
Tentativas, ainda que nem sempre conseguidas, de desenvolvimento de projectos de intervenção educativa pedagogicamente diferenciados				
Desenvolvimento de projectos de avaliação mais amplos e sujeitos a preocupações de carácter formativo				

Enuncie outros pontos fortes da acção docente protagonizada, em geral, pelos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que não se encontrem identificados no quadro apresentado

5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO QUE SÃO ASSOCIADOS DO MEM

- *Enuncie aqueles obstáculos, constrangimentos ou problemas atrás identificados, que, na sua opinião, poderão ser resolvidos pelos professores do MEM, através da adopção de uma outra postura ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem.*

Problemas atrás identificados	Solução possível
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

- *Assinale aqueles obstáculos, constrangimentos ou problemas, atrás identificados que, na sua opinião, ainda que possam ser resolvidos, são mais difíceis de enfrentar e de solucionar por parte dos professores do MEM.*

Problemas atrás identificados	Solução possível
1.	
2.	
3.	

Assinale aqueles obstáculos, constrangimentos ou problemas, atrás identificados, que, na sua opinião, não podendo ser resolvidos, poderão, no entanto, ser minimizados.

Problemas atrás identificados	Possível minimização dos problemas
1.	
2.	
3.	

- Assinale aqueles obstáculos, constrangimentos ou problemas atrás identificados que, na sua opinião, escapam à acção pedagógica dos professores, ainda que interfiram na qualidade e no impacto desta acção

Problemas	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

- Assinale com um X quais são as representações e as acções que, na sua opinião, poderão ajudar a distinguir as práticas dos professores do MEM das práticas dos restantes professores.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo frontalmente
Os alunos, para os professores do MEM, são participantes activos na gestão do espaço, do tempo e das tarefas de aprendizagem. Para os outros professores, os alunos deverão ser entendidos mais como elementos receptivos do que como elementos activos, no âmbito da sala de aula.				
Os professores do MEM entendem os alunos como participantes activos no âmbito do processo de apropriação e de reconstrução desse saber. Os outros professores entendem essa relação como um processo de replicação dos saberes construídos pelos especialistas.				
Os professores do MEM valorizam a cooperação entre os alunos como condição da sua aprendizagem, bem como do seu desenvolvimento intelectual, cultural e social. Os outros professores tendem a criar ambientes pedagógicos de carácter competitivo entre os alunos.				
Os professores do MEM utilizam uma gama de recursos pedagógicos mais ampla, seja ao nível dos recursos informativos, seja ao nível dos recursos de organização e regulação do trabalho a realizar. Os outros professores confinam a utilização dos recursos pedagógicos à utilização dos manuais escolares				
A diferenciação pedagógica é para os professores do MEM uma propriedade dos ambientes pedagógicos por si criados. Para os outros professores, a diferenciação pedagógica é, quando muito, algo que decorre da necessidade de responder a alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem.				
A avaliação, para os professores do MEM, é um instrumento de pilotagem quer ao serviço dos alunos quer ao serviço de si próprios. Para os outros professores, a avaliação define-se, sobretudo, pelo seu carácter certificativo.				
A gestão de comportamentos e o desenvolvimento de atitudes é algo que, para os professores do MEM, decorre quer da organização do espaço, do tempo e das tarefas de aprendizagem quer da participação dos alunos neste âmbito. Para os outros professores, toda a intervenção, a este nível, depende da sua actividade directa no controlo dos comportamentos dos alunos. As regras e os critérios são, de algum modo, implícitos e nem sempre são suficientemente clarificados.				

Enuncie outros aspectos que, na sua opinião, poderão ajudar a distinguir as práticas dos professores do MEM das práticas dos restantes professores que não tenham sido contemplados no quadro acima apresentado

Podê afirmar-se que os professores do MEM, em comparação com os restantes professores, têm mais possibilidades de obter satisfação profissional pelo trabalho que realizam? _____
Porquê ?

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXO II

Roteiro da entrevista

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2006

ROTEIRO DO DEBATE

1. Introdução

O debate a propor corresponde à primeira fase do projecto de investigação que deverá sustentar a tese de doutoramento em função da qual pretendo discutir se é possível encontrar outros sentidos para a actividade docente, num contexto que alguns designam como um contexto de crise do modelo de educação escolar. Como é que os professores poderão encontrar outros sentidos para a profissão que protagonizam? Que possibilidades têm para o fazer? São estas as perguntas às quais pretendo responder e que justificam quer este estudo quer esta entrevista cujos dados me apoiarão a construir, posteriormente, um questionário.

2. Roteiro de referência relativo às questões a colocar

Categorias	Tipos de questões
Análise da Escola	• Identificar obstáculos institucionais e organizacionais que se colocam à acção docente nos 2º e 3º CEB; • Identificar obstáculos curriculares que se colocam à acção docente nos 2º e 3º CEB; • Identificar obstáculos relacionados com os alunos, as famílias, o meio envolvente e o mundo em geral.
Análise das práticas profissionais dos professores	• Identificar as dificuldades pedagógicas sentidas, em geral, pelos professores dos 2º e 3º CEB, os pontos fracos da acção que estes protagonizam, as consequências dos mesmos, bem como as razões que os poderão explicar; • Identificar os pontos fortes da acção pedagógica destes professores, as consequências dos mesmos, bem como as razões que os poderão explicar.
Análise das representações e práticas dos professores do MEM	• Identificar o modo como os professores do MEM lidam com o obstáculos institucionais, organizacionais e curriculares anteriormente identificados; • Identificar o modo como lidam com os obstáculos relacionados com os alunos, as famílias, o meio envolvente e o mundo em geral; • Identificar, do conjunto global dos obstáculos enunciados, aqueles que: ☐ os professores poderão enfrentar e resolver através de uma outra postura face a esses obstáculos e aos problemas que os mesmos geram; ☐ são mais difíceis de enfrentar e de resolver; ☐ não são passíveis de ser resolvidos, embora possam ser minimizados, ☐ aqueles que, de todo, escapam à acção dos professores. • Distinguir as práticas dos professores do MEM das práticas dos restantes professores, relativamente a assuntos como o insucesso escolar, a indisciplina dos alunos, os desafios e as exigências curriculares da instituição escolar, as intervenções de carácter sócio-educativo (directões de turma, participação em projectos de vária índole, etc.). • Identificar as razões que poderão explicar a existência de tais diferenças. • Responder às seguintes questões: ☐ Como é que os professores do MEM obtêm satisfação profissional pelo trabalho que realizam? Quais as razões que o explicam? Trabalham mais que os restantes professores? Trabalham de forma diferente? ☐ Será possível explicitar tais diferenças, a partir das experiências educativas em que se envolvem, dos materiais que propõem, dos dispositivos de mediação e regulação que animam, do modo de encarar a informação, o conhecimento e o saber ou do modo de conceber e operacionalizar o processo de avaliação? Há outras razões?
A importância do MEM na vida dos professores	• Qual é a importância do MEM na vida dos seus membros? Como é que a participação nas actividades do Movimento contribui para conferir um outro sentido à sua vida profissional? Como é que os ajuda a construir outras respostas e a produzir um outro tipo de reflexão acerca da sua intervenção como docentes? Até que ponto é que a participação nas actividades do MEM afecta a vida profissional dos seus membros? • Quais são os factores que, no MEM, mais valorizam e apreciam?

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXO III

Carta da Presidente do MEM

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2006



MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

CENTRO DE FORMAÇÃO: Rua do Açúcar, n.º 22-B 1950-008 LISBOA Telefones: +351-218 680 359 Fax: +351-218 620 024
Correio Electrónico: mem@mailtelepac.pt

Pessoa colectiva de utilidade pública. Membro Honorário da Ordem da Instrução Pública.

Lisboa, 27 de Julho de 2005

Amigo(a)

A nossa colega Ariana Cosme, sócia do MEM, propõe-se fazer uma tese de doutoramento em Ciências da Educação sobre a acção dos professores do Movimento dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta a importância destes contributos para a construção do conhecimento sobre o MEM e para o desenvolvimento da nossa reflexão interna, contamos com a tua colaboração, preenchendo e devolvendo o questionário em anexo.

Desde já agradecemos a tua participação,

A Presidente da Direcção

(Inácia Santana)

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXO IV

Transcrições das entrevistas

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2006

ENTREVISTA A UM GRUPO DE PROFESSORES DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA QUE LECCIONAM EM ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

C - Eu aproveitei a vossa reunião, hoje, para vir espreitar o vosso *Grupo de Trabalho de Disciplinas*, de forma a trabalhar um pouco convosco, por causa do meu projecto de investigação de doutoramento. O que eu quero saber é como é que vocês conseguem sobreviver e ter práticas diferentes, ou esforçando-se para ter práticas diferentes, apesar dos obstáculos que a escola levanta mesmo aos professores do Movimento da Escola Moderna. Porque vocês não são dispensados de ir às reuniões, vocês não se encontram dispensados de cumprir todas as obrigações que os outros professores são obrigados a cumprir, não há...

E - Nós temos que fazer tudo o que os outros fazem...

C - Do ponto de vista institucional vocês têm rigorosamente o mesmo tipo de pressão a que um professor qualquer se encontra submetido.

A - É verdade. Veja, por exemplo, as provas globais...ainda agora me aconteceu. Tenho de fazer uma prova global para uma aluna que tem o Português como segunda língua e, portanto, a matriz é a do grupo. Portanto, independentemente de eu trabalhar de maneira um pouco diferente, não posso deixar de enfrentar esse problema.

C - Vocês não podem pôr em causa, em absoluto, decisões incontornáveis...

E - Não. Mas eu acho que nós temos a Lei do nosso lado! (Risos) O que eu digo é que se vê alguma ignorância da parte dos nossos colegas e isto não é estar a querer sobrevalorizar o que quer que seja. Quantas vezes eu já disse: "OK, vamos olhar para o programa, vamos ver o que é que o programa diz, vamos ver as competências"...

C - Digam-me, então, se nas reuniões dos grupos disciplinares chega a haver perguntas directas? Do tipo, o que é que tu andas a fazer, afinal, na tua sala?

A - Comigo não há...

B - As pessoas fazem um trabalho diferente... É como se não...

C - Ignoram ou...

B - Ignoram...

E - Não ignoram....

B - Ignoram...

C - Tu preferias que eles te confrontassem?

B - Preferia...

D - Eu também...

E - Eu não...

C - Esta questão do silêncio é capaz de ser das formas de censura mais terríveis...

E - Ignorância. É mais ignorância...

C - Então como é que se realizam as reuniões dos Departamentos ou dos grupos disciplinares ?

A - Começamos por fazer reuniões de departamento e depois reunimo-nos em sub-grupos por níveis de escolaridade. Eu tenho um sétimo ano, por isso junto-me com os colegas do sétimo para planificar.

C - Dentro da disciplina?

A - Dentro da disciplina. Ao princípio, eu levava para lá as minhas coisas e os ficheiros, porque achava que era ali o espaço para partilhar. Só que na planificação se ignorava tudo isso. Portanto, eles vêem os ficheiros e aquilo é muito bonito mas não servia para nada. Planificamos pelo manual, na aula não sei quantos é o texto não sei quantos. E a minha forma de protesto é fecho o livro e fico a olhar para elas, não digo mais nada, acabou. E, depois, seguir o programa, não em termos daqueles textos assim, mas em termos dos conteúdos e dos temas a trabalhar. Porque é Inglês e o Inglês tem mais a ver com os temas. Estou com os meus alunos, eles

aprendem o mesmo que os outros estão a aprender, mas aprendem de outra maneira porque eu acho que eles não...É assim, se não há diálogo entre nós e se as pessoas não tentam aproximar as suas práticas, eu não digo que quero que toda a gente comece a fazer o que eu faço...

B – Exacto

A - Mas também não me podem obrigar a trabalhar como eles trabalham, pronto! E, então, é assim que as coisas funcionam.

C - Os teus alunos têm Manual?

A - Os meus alunos têm Manual, mas trabalham noutras coisas. Também tenho na sala os ficheiros...

C - É mais um instrumento de trabalho?

A - É um instrumento de trabalho, pronto...

C - Mas, na verdade, quando vocês pegam nas turmas os alunos já têm os manuais comprados?

B - Aliás, a proposta que fiz neste ano, tendo em conta quer a articulação entre o sétimo e o oitavo anos e quer o facto de um bloco de noventa minutos, por semana, ser pouco, era que se devia avisar os alunos no início do ano lectivo que esquecessem o manual do oitavo ano. Mas as pessoas acabaram por não aceitar. Sem manual não sabem onde é que vão e o que é que falta dar. Por isso, o manual funciona em substituição do programa.

F - A utilização do manual é mais para os professores do que para os alunos...

A - Claro, claro...

F - Porque as pessoas sentem-se perdidas se não tiverem o manual. Porque assim sabem que aquilo tem que ir...E quando as pessoas dizem ainda falta...

D - É o manual que o determina.

F - Até a própria coordenadora quando apresentou os conteúdos do programa acabou a referir que é o manual que diz que os conteúdos estão por esta ordem. Nós vamos no segundo periodo e isto deve ser dado, é o manual que o prescreve.

C - O manual é, ainda, um instrumento de prescrição da actividade lectiva dos professores? O que se pretende com esta valorização pedagógica dos manuais? Disciplinar a actividade dos professores?

D - É assim! Tudo é planeado pelo Manual.

B - É só o Manual...

C - Mas não há Projectos Curricular de Escola ?

A - Claro que há.

B - Há.

D - Há no papel!! (Risos) É assim, também, com os Projectos Curriculares de Turma.

F - Mas sabes que eles vêm ter connosco...

A - Olha, por acaso, este ano sou directora de turma e o meu projecto curricular de turma até acho que está a funcionar. Se não está é porque os colegas me estão a mentir. Mas acho que está a funcionar. O projecto curricular de turma foi mesmo feito analisando a situação da turma, os problemas, ver o que é que podíamos fazer ali. Era uma turma com alunos todos muito bem educados...alunos razoavelmente bons, filhos de professores, médicos e advogados e não são os alunos que são chatos. São os pais. Mas estava sempre a propor trabalhos ou investigações, o que era sempre feito, de um modo, enfim, satisfatório. Foi, então, que eu decidi foi que tínhamos que incentivar os alunos a pesquisar, mas não em casa, éramos nós que levávamos as coisas para a sala de aula, dávamos os livros...

C - e os seus colegas estão a cooperar nisso?

A - Os colegas ...Música, por exemplo, o colega tem levado livros de música e eles têm pesquisado sobre música, eu, no caso de História (por acaso está aqui um dos projectos que acabou no segundo período: curiosidades da Idade Média) levei alguns livros e trabalhámos em História sobre isso...

C - Este é o produto do projecto?

A - Sim. Encontrava-se previsto no projecto curricular e as várias disciplinas deram o seu contributo. Em História eu dei este. Língua Portuguesa foi, noutro âmbito, sobre Lendas e Fábulas, enquanto em Matemática tiveram que pesquisar a vida de matemáticos. Se vão colaborando? No segundo periodo fomos fazendo algumas coisas. Eu perguntei o que é que cada um estava exactamente a fazer e eles foram-me apresentando materiais do que estavam a fazer com os alunos. Efectivamente fizeram.

C - E isso foi feito em que âmbito, na disciplina de História ou na Área de Projecto ?

A - Não, não! Foi na disciplina de História... Cada um foi contribuindo à medida das suas possibilidades. Vimos textos do manual, os documentos que o manual tinha, as enciclopediazinhas mais elaboradas e eles tinham de realizar pesquisas. Cada grupo tinha um tema e tinha que pesquisar, tinha que fazer um resumo para apresentar aos outros.

C - Apesar de tudo pode dizer-se que alguns dos professores foram seleccionando também as suas propostas e os materiais de trabalho ?

A - Sim, sim, sim...O projecto, pronto, ficou decidido, programou-se a calendarização e no final ficou combinado que tinham que apresentar os resultados dos projectos...

C - Pode dizer-se que estes novos instrumentos de gestão curricular, os Projectos de Escola e de Turma, mudaram a vida da escola?

F - Não!

E - Não, não...

A - Nem um milímetro...

B - Só nos dá mais trabalho, temos mais reuniões... Normalmente, os directores de turma já levam um projecto que copiaram de outra escola e dizem: isto está quase feito. (Risos). É verdade !

E - Ou até dentro da própria escola se faz isso. Basta haver o primeiro Conselho Pedagógico para depois...

A – Copy Paste ? (Risos)

C - Pode dizer-se, então, que os instrumentos de gestão estratégica da turma não tiveram influência nenhuma na vida das escolas ?

E – Não.

B - Não. Quer dizer, as pessoas discutem bastante, por exemplo, a planta da sala de aula. (Risos)
A planta da sala, o número de faltas de material que se marcam e...

C - Tudo na mesma.

D – Discutem-se essas coisas, do tipo saber se se pode usar o boné ou a pastilha, portanto, são estas coisas importantes do Projecto Curricular de Turma. Depois... A gestão curricular propriamente dita, o levantamento das dificuldades também é feito. Por exemplo na minha escola há uma lista que já tem uns quadradinhos e nós....

C – É um instrumento de diagnóstico?

D - Cada professor só tem que pôr as cruzinhas nos sítios certos, mas pronto depois aquilo nunca é tratado.

C – Então não serve para mais nada ?

D - Não, não, porque ninguém altera prática nenhuma. Toda a informação que se obtém não interfere em nada na planificação.

C - Não apoiam qualquer tipo de remodelação dos planos de actividades ?

B - Não, aquilo é assim: se o manual for o do ano passado é igual, até já lá está marcado, é só chegarmos ali e acertarmos o calendário.

F – No meu caso já está definido o que é que se vai fazer. Fizemos a avaliação diagnóstica da turma e a sua identificação, depois fomos ao Currículo Nacional e distribuímos as competências que achamos prioritárias na turma, definimos a estratégia e tudo. Ficou um projecto muito bonito. Agora quis fazer o balanço do trabalho no Conselho de Turma...

C – E foi feito ?

F - Foi feito...Porque sei que nas reuniões de avaliação nunca há tempo para chegarmos ao Projecto Curricular de Turma fiz uma ficha. Pedi às pessoas para ter uma reunião e pedi às pessoas antecipadamente para me preencherem a ficha porque a partir dos resultados dessa ficha partiríamos, então, para a discussão na reunião. Eu tinha as competências que nós seleccionámos, estando marcadas por disciplinas aquelas com que os professores se tinham comprometido e depois as estratégias de intervenção que se vêem no currículo nacional. Pedi às pessoas que fizessem o balanço do trabalho realizado. Houve um grupo de professores que não fez nada e, por isso, não podia preencher, houve outras que nem sequer percebiam aquilo que lhes era pedido. Portanto, eu acho que há aqui....Nós não andamos a falar a mesma linguagem.

E - Há falta de ...Eu acho que é assim, está bem o ministério manda cá para fora uma legislação com o vocabulário adequado, o ensino por competências, a avaliação pedagógica, a avaliação formativa e não sei que mais. Se calhar dever-se-ia ter investido um bocadinho mais na formação de professores. Mas acho que há uma componente de auto-formação que é a obrigação de qualquer profissional. É que as pessoas não fazem o mínimo esforço para... para se actualizarem! (indignação). É preciso... continuam a fazer exactamente a mesma coisa que faziam...

A - E as pessoas não assumem essas responsabilidades...e o insucesso é muito grande e a culpa continua a ser dos alunos e os alunos é que não estudam. Eu tenho uma colega minha que tem uma turma com dois alunos e que teve o descaramento de dizer no fim do segundo período na reunião que tinha 50% de negativas!

B - Essa é gira! (Risos)

F – Há coisas incompreensíveis. Eu tenho uma colega minha que tem as turmas do nono ano que eu tenho, ela é de matemática, já vem com eles desde o sétimo ano e no segundo período, do nono ano, deu duas positivas. E depois diz para nós: “Ah! Eu não preciso trazer justificação, põe aí em acta que as estratégias são as mesmas do primeiro período. (Risos). Tive que lhe dizer, vamos lá ver aqui uma coisa, porque às tantas a responsabilidade é nossa, é do Conselho de Turma, não é ?

A -- Claro !

F - Não vais continuar a dizer que as estratégias já foram as do primeiro período porque não é preciso um encarregado de educação ser muito inteligente para chegar e dizer assim: “Então, esta senhora já viu que as estratégias do primeiro período não resultam, já estamos no final de um outro período e ela não fez nada para mudar a situação ?

D - Quer dizer, eu acho que estas coisas não cabem na cabeça de ninguém e continuam a acontecer!

C - Nos departamentos e nos grupos disciplinares não se fala, nunca, das notas dos vossos alunos ?

A - Não, nós recebemos os gráficos com as avaliações, olhamos para eles e pronto.

E - Na minha escola falamos.

F - No nosso caso, também se fala, mas para dizermos que os alunos têm que estudar mais (Risos), porque é que os pais têm que acompanhar mais e aí fica tudo na acta.

C - Na verdade, não se discute o porquê das notas dos alunos ?

D - Não, nem a disparidade dos resultados.

C - Ninguém do grupo disciplinar se atreve a perguntar a uma colega: “Caramba, só tens duas positivas ?” Nunca se faz essa pergunta ?

D - Não, não. Isso é impensável.

A - Um bom professor não dá muitas positivas...

B - Exacto

E - Nunca se põe em causa as práticas de um professor...

C - Jamais? Continua a ser um assunto tabú ?

A - Quer dizer, os pais continuam. Os pais é que começam, se calhar, a fazer perguntas. Por exemplo, neste momento está a haver uma reunião à qual eu estou a faltar, com muita pena

minha (Risos). A professora de matemática do meu filho foi efectivamente questionada por alguns pais e sentiu necessidade de se explicar e eu acho bem que ela se explique. São os pais que muitas vezes fazem as perguntas.

C - Mas na privacidade do grupo de professores isso não se faz, pois não? Uma pauta toda vermelha não é passível de ser objecto de discussão ?

F - Eu acho que não há. Nós não temos um espírito tão aberto quanto isso e não conseguimos trabalhar em equipa como desejaríamos, porque ninguém questiona o trabalho do outro. A pessoa nunca é posta em quase e não se abre. Por exemplo, no meu departamento, alguém consegue dizer: "Já pensaste que tens tantas negativas ? O que é que pensas fazer ?"

C - Mas os programas são ou não são muito difíceis de cumprir no tempo lectivo de que vocês dispõem ?

D - Eu, normalmente, acompanhando as turmas do 7º ao 9º ano, não me deixo entrar em *stresses* por causa do programa...

A - Não, é assim: Não vou, como os meus colegas, chegar ao fim de um manual (Risos), mas não entro em *stresses* por causa disso... É a leitura do programa que me interessa e não o cumprimento do manual. Ontem, por exemplo, assisti a uma pergunta, feita a uma colega de Inglês, por uma outra colega. «Olha, diz-me lá, eu ainda não consegui perceber, pelos teus alunos, em que unidade é que tu vais?». Mas se a pergunta foi estranha, a resposta deixou-me de boca aberta. «Vou na dez».

E - Nós estávamos a falar do cumprimento dos programas e se os programas são efectivamente muito difíceis pelos problemas pedagógicos que nos colocam, importa ver de que é que estamos a falar quando se fala do cumprimento dos programas. Eu já vou na unidade 7, eu já dei! Os professores falam sempre na primeira pessoa. Sempre a primeira pessoa. Eu não tenho de dar nada, os alunos têm é que aprender.

C - Ouço-vos falar e não posso deixar de perguntar quais são, na vossa opinião, os principais obstáculos e os constrangimentos curriculares e pedagógicos com que os professores se debatem no seio das escolas ?

A - Eu acho que os professores não sabem realmente como é que os alunos aprendem...

C - E isso não tem a ver com a formação inicial de professores ?

A - Tem, mas...

B - Eu acho que os professores não sabem que...não têm consciência que a pessoa aprende a fazer fazendo. Por exemplo, no nosso caso que é o dos professores de Língua Portuguesa, os nossos colegas não estão minimamente sensibilizados para a necessidade do descrever e do aperfeiçoar a reescrever. Isso para eles não existe. Os alunos escrevem em situação de teste e é como se a escrita fosse automática, como se eles já soubessem escrever. Têm que saber escrever, eles têm que saber escrever. O ler é a mesma coisa. Não é preciso perder tempo a ler. Portanto, não faz sentido para eles sequer ir até à biblioteca de turma. Não faz sentido que haja um projecto para conhecer melhor um escritor ou uma poetisa, essas coisas não fazem sentido.

C - E isso não tem a ver com a formação inicial?

B - Não sei. Eu acho que eles pensam, os nossos colegas, que essas coisas não tem que ser a escola a dar. Daí que falem da falta de apoio dos pais! Quando eles falam no apoio dos pais, eu, às vezes, insurjo-me contra isso. Digo-lhes: OK, tudo bem, eu sou professora, mas a minha vizinha do lado que é cabeleireira tem de ir pagar uma explicadora. Tem de ir pagar! (ênfase e espanto). Não é má fé. As pessoas não percebem, não entendem como é que se processa o trabalho intelectual!

C - És orientadora de estágios?

B - Sou.

C - E na tua opinião, eles não trazem essa formação da universidade?

B - Acho que não...

D - Olha, vou dar-te um exemplo. Uma amiga nossa, a Paula, ainda ontem me dizia que na nossa faculdade, hum...

C: Que é Letras?

D - Letras ? Não! É a Nova. No Departamento de Linguística as pessoas da linguística acham que os formados em linguística (não tenho nada contra os que se formam em linguística) estão

vocacionados (e eu conheço alguns casos), para dar gramática. São os professores ideais para ir ensinar os alunos que têm Português como segunda língua. Quer dizer, eu estou a ver os ucranianos (Risos) ali a aprender Latim....

A - Gramática...

D - Claro que estamos a falar num caso muito específico que é o caso da Língua Portuguesa, não é ? Mas a Matemática, e se estivesse aqui a Isabel Bento e outras pessoas que também reflectem um bocadinho sobre tudo isto, poder-se-ia ver que as coisas não são muito diferentes...

E - Não é que não haja professores simpáticos e que gostam genuinamente dos miúdos...

C - Mas gostam de ser professores?

E - Gostam de ser professores, mas não percebem que o miúdo tem que ter...tem de haver momentos, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa em que os temos mesmo de os deixar escrever, errar, voltar a fazer, perder tempo com isso, que não é perder, é perder para voltar a ganhar. Quer dizer, eu, por exemplo, agora estou a viver uma situação muito engraçada com os meus alunos do 9º ano, e que já foram meus alunos no ano passado. Nós estamos a prepará-los para os exames e todas as propostas escritas que vão aparecendo... textos de opinião, textos descritivos, são coisas que lhes são muito familiares. Eles estão habituadíssimos a fazer esse tipo de coisas. O mesmo, se calhar, já não se passa com os outros, não é?...Porque não foi feito. É sempre o inventa uma história ou continua a história. O texto argumentativo raramente é trabalhado....o que não é por mal.

C - ...Porque os professores não têm formação?

E - Exacto...

D - Está tudo no Manual!

(Risos)

A - Exactamente...

B – O manual ? O manual é um problema. Eu, a propósito disto, falei no outro dia com a Ivone. Como pôr de lado o manual ? Eu é por uma questão de defesa. Eu sei que posso prescindir do manual, mas sinto, o que a Ivone não sente tanto como eu, este peso, olha o maduro que acabou de chegar aqui, vamos ver quando escorrega...

F - Exacto...

C - Achas que os alunos reconhecem a diferença entre as práticas dos professores ?

B – Reconhecem, mas tenho a impressão, por exemplo, que se lhes perguntasse exactamente quais eram, eles teriam dificuldades em dizê-lo, mas estou convencida que reconhecem.

F – De facto, as nossas práticas são diferentes. Ainda hoje a Magda foi lá à escola ter comigo e eu estava com uma colega de História a mostrar coisas que os meus alunos tinham acabado de fazer e acho que aquela colega percebeu melhor porque é que eu fazia assim do que, às vezes, os professores ligados às línguas. Por exemplo, com os professores de Inglês da minha escola eu não consigo conversar. Há ali uma incompatibilidade com eles que têm aquela postura de abrir o manual e decidir dar uma aula... ou de escolher as perguntas do manual que vão colocar aos alunos. Disto não estava à espera !!! (Risos) Assim tanto, não estava à espera. Mas eu, sobretudo com a minha delegada, tenho muito esta sensação.... Até porque acho que é a pessoa mais interessante do grupo de línguas e com quem se pode conversar mais. Estava eu a dizer-lhe como é que tinha feito uma determinada actividade que era a correspondência escolar e como é que através da escrita cooperada de textos se estimulava o aperfeiçoamento. Explicava-lhe como é que eu fazia, o que é que eles ganhavam com aquilo e depois mostrei-lhe também umas imagens para um projecto de textos de opinião quando ela me diz uma coisa que me deixou a pensar: “Olha que engraçado, sabes que aqui na escola toda a gente diz que temos de conversar. Acho que sim, temos de contar uns aos outros o que andamos a fazer”. Vamos marcar uma reunião, disse-me ela. Tu dizes o que fazes, mostras coisas...

D – Pois claro e depois da primeira reunião nunca mais nos vemos. (Risos)

E – É bom os materiais circularem, mas há também o problema de não haver nenhuma reflexão sobre isso. Eu acho que mesmo nós no movimento temos discutido isso algumas vezes. Às vezes diz-se muito genericamente o que se faz e não tanto porque é que se faz assim ou quais são os constrangimentos e isso muitas vezes é importante. Eu tive essa experiência também.

C - O acesso aos materiais só pode acontecer num ambiente de partilha ?

F - O material é opinião...

B - O mesmo material pode ser usado da maneira mais tradicional e pouco democrática...

C - Veja-se o manual, não é ? O manual pode ser um bom instrumento de trabalho e pode ser de facto...

A - exactamente...

C - ...um obstáculo.

F - Mas não deixa de ser interessante que uma pessoa como a minha delegada, a três anos da reforma, seja cativada pela correspondência escolar e que me pergunte como é que isso se faz. Que pergunte com é que os alunos que não gostam de escrever passam a escrever, como é que cada um aprende a fazer um parágrafo, como é que se faz ali a gestão desse processo, como se aperfeiçoa a escrita. Às vezes acho que não há também muito espaço para discutir isso. Não há muito tempo, mas ela também me dizia sentir que, muitas vezes, já não tem capacidade de se entusiasmar com isso. Eu acho importante alguém dizer isto assim...

B - Se capaz de o verbalizar...

F - Claro...

C - Gostava de vos colocar uma questão. Fala-se muito do mal-estar dos professores e do seu desencanto na profissão. As pessoas, nas vossas escolas, quando se reúnem nos grupos disciplinares, falam com desgosto da profissão, falam num tom azedo ou alguém ainda tem o gosto de ser professor?

A - Somos tristes coitados ... quase todos...

B - Eu, na última reunião do meu departamento, ouvi a própria coordenadora, uma pessoa interessada e experiente a dizer: "Ah! Agora, estes miúdos, realmente, não querem fazer nada e nós também não conseguimos fazer nada com eles, não conseguimos fazer nada diferente". Estive quase para dizer qualquer coisa, mas não consegui porque... senti o peso daquele desabafo.

C – Mas há gente a dizer que não gosta de ser professor?

E - Há, há....sempre contra o ministério...

F - Que não gosta agora....mas já gostou!

D - Agora não consegue fazer...

E - Não gosta, não gosta...estão sempre contra o ministério que são uns malvados, que isto, que aquilo, sempre, sempre, constantemente e que já damos muito e que ninguém nos valoriza ...este discurso na minha escola é recorrente...

C - É recorrente?

E - Muito...

A – Há muito desencanto...

B - Há bocado falei do facto dos professores... não estarem muito por dentro do modo como se aprende...

C – Estabeleces, então, uma relação entre o desencanto dos professores e as suas práticas pedagógicas...

B – Tem que haver desencanto quando se dão muitas aulas repetidas, muitas vezes sobre a mesma coisa, e acreditando, plenamente, que pela repetição os alunos vão acabar por perceber.

F - Mas há um outro aspecto que eu também acho que é muitíssimo importante e que, se calhar, podemos ligar ao desencanto que é a preguiça.

C - Há preguiça? -

F - Há preguiça. Trabalhar e fazer trabalhar. Como nós trabalhamos dá trabalho...

A - Pois...

F - Dá muito trabalho. Era o que o J. dizia. Olhar para os planos dos alunos, levá-los para casa, levar as coisas todas e preparar-nos, dá muito trabalho. Na minha escola...quer eu quer a J., até

mais a J. do que eu - porque ela é mais trabalhadora e as verdades são para ser ditas, as pessoas acham muita piada, gostam muito de nós...

C - Têm respeito?

F - Têm respeito, sim. Até dizem és muito idiota, tens muitas ideias... o que fazes pode ser uma solução, mas depois dizem que não, que dá muito trabalho. Realmente dá muito menos trabalho chegar à aula, sem ter preparado nada, abram o manual na página tal, vamos ler o texto, vamos interpretar, vamos perceber. É, de facto, muito fácil.

C - Vocês também se sentem assim?

A - Sim...

D - As pessoas... não sei se será preguiça...

C - Displícência?

D - É um bocado...mas pessoas também têm muitas reuniões e isso é verdade. Isso é uma verdade, há imensas reuniões...

C - Mas isso não é comum às escolas todas?

D - É. Acho que é... mas o problema é que as pessoas estão constantemente reunidas a simular que estão a fazer coisas...

C - Fica tudo no papel

A - Exactamente, só no papel...

F - Eu tento desculpar um bocadinho, mas a verdade é que quando eu era estagiária da I., ela dizia-me que nós trabalhamos 35 horas por semana. O que sabemos é que há muitos professores que trabalham só de manhã e que depois têm a tarde toda livre, por isso...

B - É verdade, o que tem a ver com uma questão que já discutimos aqui e que é a das pessoas terem responsabilidade pelo facto de não se auto-formarem e de não criarem um clima para a auto-formação. Mas dizer isto numa escola é uma coisa que incomoda, cria anti-corpos.

Ninguém suporta um discurso em que nos venham dizer porque é que nós devemos fazer isto e aquilo...

F - Claro...

D - O problema das reuniões é que é necessário falar de coisas concretas. Se lhes apresentarmos um Plano Individual de Trabalho, se virem alguns dos instrumentos que nós usamos e se discutirmos como é que tudo funciona as reuniões podem passar a ser outra coisa. Temos que valorizar os aspectos concretos do trabalho.

A - Isso é verdade, mas quando na minha escola eu apresentei o trabalho que estava a realizar, houve pessoas que disseram que gostavam muito de ir às minhas aulas para ver como é que...

C - ...Como é que fazias?

A - Era para ver como é que era possível os alunos não estarem todos a fazer a mesma coisa.

D - Este é um problema complicadíssimo....

B - É...é...

E - Colocando o problema noutro plano, tenho de vos falar do modo inacreditável como as miúdas chinesas das minhas turmas de Francês, alunas que não falam português, são avaliadas no Conselho de Turma. De uma miúda que não percebe uma palavra de português é dito sistematicamente por toda a gente que ela não aprende porque ela não estuda! (Risos)

E - A certa altura, depois da colega de História ter dado 1 a uma dessas miúdas, não deixei de lhe perguntar: "Tu já pensaste nalguma estratégia específica, já lhe deste algum material próprio para ela trabalhar?" Era uma colega que tinha dito gostar muito do modo como eu trabalhava e com quem eu tenho vindo a manter um diálogo muito interessante. Falei-lhes do trabalho que estava a fazer em Francês, na turma dela, uma turma complicadíssima. Todo o material que levo para ela trabalhar, ela trabalha. Usa o dicionário para traduzir do português para o chinês e depois responde em francês. E ela faz isso tudo.

B - Deixem-me falar-lhes de uma situação muito semelhante a esta que é o de uma aluna minha, ucraniana, que já foi minha aluna o ano passado. O grande problema dela é o português, dizem

os meus colegas, só que ela, comigo, está com positiva a Português e está com negativa às outras disciplinas todas.

C – E ninguém te questiona ?

B – Talvez porque eu sou orientadora de estágio na escola e, pronto, enfim, ninguém me pergunta nada. E depois há outras coisas. Na sexta-feira passada tivemos um sarau colectivo e a minha ucraniana declamou um poema de Sophia de Mello-Breyner. Todos os pais a baterem palmas... Um poema dito com expressividade. É a mesma aluna que conta o episódio de Inês de Castro e que apresenta as eleições ucranianas à turma, explicando o episódio do primeiro-ministro.

C – Em português ?

B - Em português. A miúda já fala, domina perfeitamente o português, quer dizer, domina para compreender, para perceber. Precisou de algum apoio. Quando a professora de matemática diz que o problema dela em matemática não é a matemática mas o português, o que importa compreender é que a professora de matemática reflecte pouco sobre os problemas de matemática da miúda. Não é capaz de o fazer e porque não é capaz de o fazer não consegue encontrar soluções de apoio específicas para a miúda.

E - Ao dizeres isso, fico a pensar num outro factor que talvez ainda não tenha sido aqui muito afluído e que tem a ver com a questão de termos, ou não, consciência que estamos a trabalhar numa escola pública, uma escola para todos. E os professores, muitas vezes, não têm essa consciência.

C – Achas que não?

E - Acho que não. Eu acho que se continua a discriminar muito na escola... Involuntariamente, às vezes ... Há muita gente que continua a ver a escola como uma forma de leccionar os melhores... Estou a falar nos currículos alternativos

C – ou no discurso de retorno às escolas profissionais...

E – Exactamente (Burburinho).

D – É aquela conversa do não estar a fazer nada na escola, quando devia era estar a trabalhar numa cozinha,

C - Quais são, então, os obstáculos e os constrangimentos institucionais e organizacionais que, eventualmente, afectam o vosso trabalho nas escolas ?

E - Os obstáculos institucionais e organizacionais ? Nós temos aqui experiências muito diferentes, não é ?

A – Eu sou professora de História... e, por acaso, tive sorte. Fiquei colocada com horário completo, até é bom, tenho as minhas turmas e consigo desenvolver o meu trabalho planeado. Quer dizer, as coisas vão correndo. Há uma colega nossa que até se tem afastado um bocadinho das práticas do MEM porque está a ser difícil. Esteve colocada até Março, numa escola, com uma das turmas muito problemáticas. Os pais ameaçaram colocar um processo, escrever uma carta para o Conselho Executivo, pelo método que ela estava a utilizar em História. Desenvolvia projectos com os alunos e os pais achavam que ela devia seguir o Manual, página a página. Teve problemas muito sérios na escola, entretanto, em Março acabou o contrato, em Abril, já está colocada noutra escola, o horário já não é completo, foi para outra escola e...

C - e recomeça...

A - E recomeça, tem o terceiro período à frente dela, calhou-lhe uma turma de sétimo ano, e está longe das práticas do MEM. Quer dizer, está sujeita a uma pressão enorme e não tem outra solução, senão....Se calhar até há! Mas, como não percebemos muito bem estas coisas, não tem outra solução senão agarrar o Manual e vamos ler e fazer esquemas e uns resumos e algumas actividades de escrita mas estamos a avançar e nao há tempo para muitas pesquisas. Além disso, não há muito tempo para isso e, pronto, está assim, com o primeiro ano de ensino, assim, um bocado...

C - A questão da mobilidade docente é obviamente um obstáculo...

D - Pois...

B - Eu acho que tem muito a ver ... É assim, agora isto é para ser bem interpretado, isto tem muito a ver com o estatuto com que as pessoas entram na escola... que é definido pelos outros, nao é? Qual é o estatuto que as pessoas efectivamente têm quando entram numa escola? Houve um ano em que caí de pára-quedas na escola e as coisas foram muito difíceis. Este ano, por

exemplo, aí de alguém que venha pôr em causa o meu trabalho....quer dizer, agora estou a dizer isto aqui, mas...

A - Claro!

F - Pois!

B - Mas ninguém me vem dizer coisa nenhuma sobre o modo como eu estou a trabalhar, não é ?

E - Ser do quadro da Escola é uma vantagem. É como eu lhes digo... daqui a quatro anos sou eu que mando, estão todos reformados (Risos).

A - Como é que as escolas tratam assim os seus professores mais jovens ?

D - As pessoas são novas, não é e geram essas desconfianças...

C - Estamos a falar da idade e das vulnerabilidades da juventude...

A - É, é...

B - E do facto das pessoas, no fundo, não pertencerem efectivamente à escola...

F - Eu só consegui adquirir estatuto porque a escola vai aparecer na Revista "Visão", devido, entre outras coisas, a um projecto que desenvolvi com os meus alunos. E, então, no Pedagógico, discutiu-se isso...

C - Houve uma espécie de reconhecimento público...

F - Por acaso, a ideia não foi minha. Partiu da X, uma colega e da Y que tinham feito uma coisa parecida na P. Eu, normalmente, vou à P., às sextas-feiras, roubar as ideias delas. Portanto, numa sexta-feira estive lá! (Risos). E decidi aplicar na minha escola, também. Perguntei ao Conselho Executivo se podia fazer a manhã da Poesia, porque era mais fácil para os meninos do primeiro ciclo. Claro que não podia, porque para isso eu tinha de faltar às aulas. Mas pronto, decidi fazer à tarde. Ainda falei com um grupo de professores se queriam fazer isso, se alguém queria colaborar, toda a gente disse que não... (Risos). Mas passaram a olhar para mim de outra forma!

C – Em conclusão, os estatutos de que os professores usufruem nas escolas adquirem-se, então, de uma forma muito própria.

D – Sim... mas eu sinto, por exemplo, que uma pessoa que não é do quadro é mais fácil ser apontada porque faz isto ou faz aquilo ou faz aqueloutro. Mesmo nas próprias reuniões, é mais fácil (como já aconteceu) perguntar-se directamente a alguém, então mas diz lá como é que fazes...ao passo que a outras pessoas jamais alguém perguntará isso. Pronto...

E - Por acaso, o que eu sinto lá na escola é um pouco o contrário, agora do que estavam a dizer. Os outros olham, sabem de alguma coisa que eu faço, mas não perguntam nada. E isso é que me chateia, porque tive uma discussão com a coordenadora há muito pouco tempo (foi mesmo na semana passada)...

C – O que...

E - Era para fazer o balanço das actividades leccionadas e ela insistia com a questão dos conteúdos gramaticais leccionados e eu: “Ó L. mas eu trabalho de uma maneira diferente, eu faço as minhas actividades de outro modo. Eu não desvalorizo os conteúdos, mas...” Como sou um bocadinho teimoso e só pus as actividades que pensava realizar, passados uns tempos veio ter comigo. Discutimos a sério e acabei por lhe dizer que estava farto de reuniões e de ouvir barbaridades. Que as reuniões eram necessárias para dialogar, dizia-me ela. Ó Leonor mas tu achas que nós temos espaço para dialogar nas reuniões? Estive até para lhe dizer porque é que ela ainda não tinha pensado que lhe faltava tanta gente na reunião dela

C - Seria uma maldade lembrar-lhe isso...

E - Eu sei, mas só lhe queria dizer que gostava de falar mais, de dialogar mais, e depois não haver ali espaço...

C – Apesar de tudo, hoje não há mais espaço do que no passado para os novos poderem falar ?

B – É verdade, há vinte anos, as sala dos professores não eram nada democráticas. Quando eu fiz o estágio no X uma colega disse-me: “Essa cadeira é minha!” (Risos).

D – Também é verdade que é mais fácil pôr em causa ou afrontar directamente alguém que se sente que não é da escola ou que se vai embora...

C – Alguém que se sente estar de passagem...

D – É...

C – E no caso dos jovens professores do MEM, como é? Que constrangimentos institucionais e organizacionais é que vocês sentem ?

A - Temos muitos alunos, temos que responder a imensas solicitações num tempo útil...

B – O modelo de trabalho do MEM é não só exigente no espaço da sala de aula como fora desse espaço...

C - Continuam a ter muitos alunos? Isso é frequente?

A - 150 alunos...

F - É assim, eu estou numa situação especial porque sou orientadora de estágio por isso só tenho duas turmas...

C - Duas turmas? E quantos alunos têm essas turmas? Vinte e muitos?

F - Tenho 25, 26...

B - Eu também estou numa situação especial, estou na Biblioteca da minha escola que entrou na Rede das Bibliotecas Escolares e então tenho redução por causa do Projecto.

C - Quantas turmas tens ?

B - Só tenho três turmas...

C - Também pesadas? Vinte e tais?

B - Tenho 26 alunos, mas não tenho dúvidas de que tudo seria diferente se, por exemplo, tivesse 5 turmas como o J...

C - Vocês também têm 5 ou 6 turmas?

E - Eu tenho 6 turmas...

A - Tenho três turmas mas tenho dificuldades em acompanhá-las...

G - Eu tenho quatro turmas, uma de História e três de Português, mas não seguirei o manual. E, aliás, hoje aconteceu-me uma coisa, posso contar um episódio: fui ali à Clínica de Sacavém com o meu filho ao dentista e eis senão quando se abeira de mim uma rapariga, depois vim a saber que tinha 22 anos, que me disse: foi minha professora (Risos). Foi assim: Foi no meu segundo ano de ensino. Depois estivemos um bocadinho a falar e ela contou-me uma série de coisas que nós tínhamos feito, com base em projectos...

C - Interessante...projectos que a haviam marcado?

G - Marcaram. Desde a ida à Gulbenkian a um trabalho que fizemos e cujo relato eu apresentei no congresso em Tomar, acho que foi em Tomar. E eu perguntei-lhe o que é que ela fazia actualmente e ela disse-me que trabalhava num cabeleireiro. Eu fiquei fascinada e pensei “já ganhei o dia”! (Risos).

C - Há gente aqui que já tem alguns anos de serviço. Daí que eu vos pergunte se é mais difícil estar na escola, hoje, do que há 15 anos atrás...

A - Eu não sinto isso ainda...

B - Há escolas difíceis. Este ano tive problemas. E o que eu descobri é que eu se calhar continuo a não saber muito bem como lidar com certas reacções dos alunos. Não estou preparada para lidar, por exemplo, com a violência dentro da sala de aula.

C - Mas há mais problemas do que há uns anos atrás?

D - Não creio, mas se calhar já estive em escolas melhores...

F - Eu já estive em três situações difíceis.

E - Eu noto...Quer dizer, este ano tenho um grande grupo de alunos problemáticos, mas se calhar é só este ano, não sei. Às vezes a escola também não é suficientemente hospitaleira com esses alunos, não é?

A - Sim, claro.

E - Tenho assim um grande grupo de alunos um pouco complicados que não querem saber de nada nem dentro nem fora da sala de aula. Apesar de tudo, dentro da aula é possível pô-los a trabalhar se tiverem coisas para fazer. Não são caladinhos e ordeiros, mas... chegam a aderir ao trabalho no tempo de estudo autónomo melhor do que outra turma constituída por alunos que apresentam melhores resultados académicos. Por vezes, as coisas correm pior. Distribui-se o trabalho e alguns passam o tempo a tentar armar confusão.

C -- E então ?

E -- Esses pouco fazem, mas também vejo os outros que estiveram a trabalhar!

C -- Pode afirmar-se que os problemas que esses alunos colocam nos remete para a discussão acerca da gestão da diversidade no seio das salas de aula ?

D - Eu acho que as escolas estão a tentar encontrar formas de enfrentar tal diversidade, contornando-a o que, às vezes, não acontece nem da melhor forma nem da forma mais saudável.

C -- Como é que o fazem ?

A -- Afasta-se o problema...

C - Com uma falta disciplinar ?

B -- Entre outras coisas. Há também alunos que são transferidos, há alunos que são entretidos e ainda há os professores amén.

F -- Importa compreender que o problema se coloca de forma diferente entre o 2º e o 3º ciclos. Por exemplo, eu já ouvi comentários relativamente à turma do meu filho tipo: Pois, isto no 2º ciclo é tudo a brincar! Depois é que é a sério! (Risos).

C - Há respeito pelo vosso trabalho?

A - Há. Eu acho que sim.

C -- Pode dizer-se que os professores do MEM não contagiam tanto como gostariam os colegas de profissão, mas há respeito pelo seu trabalho. Acham isso.

D – É verdade, mas nós preparámo-nos para isso, quando falamos das coisas. Dá-nos hum...bagagem para e...

C - Segurança...

D - Exactamente! Sabemos que estamos a fazer isto e porquê?

E – É isso, provavelmente, que eu acho que pode intimidar, um bocado, alguns colegas. Quando vamos falar é já uma argumentação muito, digamos, treinada e produto de uma reflexão amadurecida.

C - Ou seja, não te sentes intimidado, és do MEM e isso significa que te sentes tranquilo, quer dizer já levas alguma discussão de avanço e aguentas o embate se for preciso.

E - Completamente. Embora não seja só isso, acho que os resultados que obtemos com os alunos nos dão também alguma segurança.

A - Exactamente.

B – Há um episódio engraçado. Uma colega minha que teve um dos meus alunos repentes, um que tinha trabalhado comigo no ano anterior, veio ter comigo e disse-me assim: Olha, a Carla está farta de me chatear a cabeça porque está sempre a perguntar porque é que não se faz estudo autónomo!

C - Até que ponto é que a organização impede aquilo que cada um de vós se propõe a fazer, ou seja, a utilização de um conjunto de práticas, dispositivos que, apesar de tudo, implicam um outro modo de entender o acto de aprender. Muitas vezes diz-se assim: eu «não faço aquilo porque eu não tenho tempo» ou «tenho muitos alunos» ou ainda «os alunos não sabem escrever»...até que ponto isto é verdade ? Eu explico melhor, tu M. tens sete turmas, trabalhas com elas 90 minutos por semana e o que fazes ? Continuas a utilizar o tempo de estudo autónomo? Vais tentando avançar com os projectos numas turmas mais do que noutras ? O que fazes ?

D – Sim, claro que não trabalho com todas as turmas da mesma forma...

F - Eu tenho um projecto com os alunos que é o que se chama Curso de Leitura e que é uma coisa muito fixa, mas que exige de mim um trabalho constante. É assim uma coisa que se faz através da correspondência com professores e alunos a propósito dos livros que todos lêem. Portanto, eles lêem e escrevem: *Stôra*, estou agora no IV Capítulo, a personagem fez isto e *na na na na*; a *stôra* já leu? Ou já deu....e eu escrevo sempre.

C - E se tivesses sete turmas?

F - Não podia, não podia....Não posso fazer cursos de leitura com tantos alunos.

D - O que eu sinto este ano, e isto é muito marcante em termos do *feedback* a dar aos alunos, é que há turmas a quem eu ainda não devolvi as avaliações dos planos individuais de trabalho que eles têm vindo a realizar. Estou com três semanas de atraso.

F - É, de facto, um trabalho muito exigente, mal eu chego à aula, os miúdos perguntam-me logo: *Stôra* já leu aquilo? Já respondeu à carta ?

C - Estar aqui num grupo de reflexão do MEM ajuda alguma coisa ?

E - Há elementos concretos muito evidentes que comprovam a importância deste grupo. Há coisas, há práticas que só se concretizam se tivermos uma rectaguarda de apoio. Eu, por exemplo, só no segundo período é que comecei a ter um plano mensal que os miúdos conhecem previamente. A formação tradicional, e eu conheço-a bem, não tem este impacto.

B - Eu acho que as reuniões deste grupo são fundamentais. Eu estou no grupo há pouco tempo, mas ainda há um mês, antes do segundo período, tivemos aqui a I. de Matemática que apresentou um plano individual de trabalho. Eu sei o que é um plano individual, o ano passado andei nisso o ano inteiro, no estágio. Comecei este ano com um plano individual mas parece que nunca está bom. E então fiz agora um que está perfeito. Para a próximo mês, se calhar já está completamente desacreditado! Mas, quer dizer, não fosse a ajuda da I. onde é que eu estaria ?

A - Este grupo é um estímulo, não é? A reflexão sobre os planos semanais, por exemplo, deu origem a algumas alterações, ao ponto de uma aluna, quando recebeu o plano que é diferente do 1º e do 2º período, olha e diz assim: «Ah! Isto é diferente». E ela disse assim mas disse em voz alta: «Realmente, isto está muito melhor!» (Risos).

C – E como é que num grupo tão heterogéneo como este, do ponto de vista das experiências educativas dos seus elementos, cada um beneficia do trabalho, dos materiais e das reflexões dos outros ?

B - Eu acho que nós trocamos e reflectimos muito sobre instrumentos e práticas de organização e auto-organização, mas depois os materiais para sustentar as aprendizagens específicas são produzidos por cada um e discutidos aqui no grupo quanto às suas finalidades, quanto aos seus fundamentos e até quanto ao seu impacto.

E - Estes encontros são sempre desafiantes para as pessoas que neles participam, para além de nos permitirem reflectir e apoiar-nos a encontrar soluções ou a enfrentar problemas.

C – Para acabar uma última questão: Como é que a Revisão Curricular do Ensino Básico afectou a mudança das escolas e das práticas educativas que aí acontecem ?

D - Com esta revisão curricular pensamos que íamos ganhar mas não ganhamos.

C - Estás a falar da perda de horas que algumas disciplinas sofreram ?

D - Sim, mas não trocava as aulas de 90 pelos nossos antigos 50.

F - Há várias hipóteses. A lei prevê várias possibilidades

A - Eu prefiro muito mais os 90 minutos...

B - Só que depois perde-se ao longo da semana.

A - Mas sabes que com os 90, mesmo para os projectos pequenos é mais vantajoso.

D - Os 90 dá para fazer coisas.

B - Há ali uma meia-hora em que aquilo já não rende...

E - Eu hoje estive com toda a turma a trabalhar. Gostava de ter filmado o que vi e passá-lo aos meus colegas. A turma inteira em peso, em silêncio, a trabalhar. Trabalharam, trabalharam, trabalharam. Uma coisa absolutamente impressionante que só foi possível, graças aos 90 minutos.

F – Nós, por exemplo, temos uma turma do 9º ano em comum e as únicas pessoas que não se queixam somos nós...É uma turma de 9º ano...

E - Houve uma miúda que me disse que a trabalhar assim ninguém se portava mal.

A – A questão da indisciplina tem muito a ver com a forma como se trabalha na sala de aula. E nós temos muito a dizer sobre este assunto com esta forma de trabalhar! Não há indisciplina. Se eles estão a trabalhar...

B - Não ligam ao resto!

D – Embora eu continue a ter alguns problemas que eu não consigo resolver sempre...

A - Sim! Sim!

D - Porque um se levanta e vai fazer nao sei o quê...porque diz que o pai lhe vai dar não sei o quê... apesar de, por vezes, poder haver algumas desorganização, o que eu sinto é que isso não prejudica... o trabalho de quem quer trabalhar!

E – Concordo, reconheço que aqueles que sabem o que têm que fazer, dispondo dos materiais necessários vão avançando. Se precisam de mim chamam, se não precisam...Depois há os outros que vão mandando umas bocas...

A - Sim, isso acontece...

E – Mas que afectam mais o trabalho que não realizam do que o trabalho daqueles que querem trabalhar.

B – Apesar de tudo, vão avançando, percebes? E vão percebendo as regras do jogo, desde que as condições se estabeleçam e se vão aplicando. Claro que não é um percurso linear e sem problemas.

C – Reconhece-se, portanto, que há meninos difíceis...

A - Sim, sim...

B - Claro...

F - Mas a questão principal não é essa. A questão é saber que esses alunos existem e que nós não desistimos deles, à primeira, nem dramatizamos excessivamente a situação. Há colegas que começam a faltar e que deixam de ter propostas alternativas para o que fazem. Eu não...não tenho nenhum problema em trabalhar com eles. É sempre muito complicado, porque acontece sempre alguma coisa, logo no início da aula aquilo fica tudo virado do avesso. Claro que não posso dizer que nunca pensei em desistir, mas resisto e recuso-me a pensar que esses alunos estão perdidos.

C - Isso significa que consegues obter, sempre, resultados positivos com eles ?

F - Não, até porque nos defrontamos, ao nível do 2º e 3º Ciclos, com um problema que não existe, por exemplo, no primeiro ciclo, que é o da gestão dos tempos lectivos.

C - O que é que queres dizer com isso ?

F - Por exemplo, há aqui uma turma em que eu vou usar as sessões de estudo acompanhado para promover sessões de estudo autónomo, de forma a poder realizar actividades de estudo diferenciadas. Isso, no meu caso, só pode acontecer com uma turma. E com as outras, o que é que eu posso fazer ?

E - Tu sabes que há sócias do Movimento, aquelas que tem aquele curso que lhes permite dar aulas tanto ao 1º como ao 2º ciclo, e já não é a primeira carta que nós recebemos aqui, de sócios do movimento, que trabalharam muitos anos no 1º ciclo e que mandam para cá a cartinha a dizer: a partir deste momento gostaria de ser considerada desvinculada porque agora passei para o 2º ciclo e o modelo não se aplica. (Risos).

A - Isso é engraçado.

B - De facto, poder trabalhar cinco horas diariamente com os alunos...

E - Não é nada engraçado. Isto significa que aceitamos que esta prática de trabalho tem uma utilidade circunscrita. Aceito que haja modos diferentes de intervir, mas o modelo, em termos dos seus pressupostos pedagógicos, é o mesmo.

C - Há aqui uma questão que ainda vos gostaria de colocar: O que é que vocês apreciam mais dentro do Movimento? Quais são os momentos que vocês mais apreciam no MEM ?

D - Os congressos e isto que está aqui..

C - Isto, o quê?

D - Os momentos de trabalho dentro dos grupos cooperativos.

C - E porquê?

B - Por causa da troca de materiais, das propostas e das experiências de trabalho.

A - É, gosto muito...

E - A reflexão sobre as práticas é fundamental. É pela diversidade das experiências, das práticas ou das pessoas que nós crescemos como profissionais.

F - Até pelo passeio, às vezes, também.... (risos)

E - Eu aprecio imenso os congressos, mas o trabalho no grupo cooperativo é mais reconfortante.

A - Eu este ano tenho vindo muito pouco, mas acho que sim. É que tenho de apanhar os transportes para chegar aqui, apesar de não morar muito longe. É assim. Um dos constrangimentos também é o trabalho da escola, embora seja, também por isso, que o MEM é importante. É um sofrimento muito grande estar na escola a trabalhar e estarmos isolados. É bom encontrar-me com pessoas que arranjam outros argumentos para realizar um outro tipo de trabalho com os alunos. Portanto, isto aqui é uma espécie de terapia.

D - É terapêutico vir aqui mas, ao mesmo tempo, é deprimente depois nas escolas.

A - Uma das coisas que eu mais gosto no Movimento, tem a ver com a forma como se é recebido. Quando eu comecei, fiz-me sócia para ir ao congresso, mas não era obrigatório. Apreciei o modo como as pessoas partilham as coisas, com muita naturalidade e generosidade. Isto não significa que nas escolas não tenhamos colegas com quem, à partida, possamos falar,

mas é diferente. Aqui as pessoas não estão de pé atrás quando se trata de partilhar as coisas. Nas escolas é muito raro isso acontecer. Há muita gente que só quer ver para depois poder desfazer.

F - Exacto! Este ano foi o primeiro congresso a que eu fui e impressionou-me o modo como as comunicações são feitas, o tom das discussões e o ambiente que aí se vive.

E - É. No Movimento há tolerância e as pessoas têm uma grande abertura. É natural que os mais novos se sintam angustiados, tenham aquelas dúvidas todas. É sempre assim. O que é interessante é que são as pessoas que já estão nisto há mais anos que ajudam, sem paternalismos, a ultrapassar essas angústias e dúvidas...

D - São verdadeiros testemunhos do modo como os princípios pedagógicos do MEM são vividos. Já ouvi alguns deles afirmar que ouvir os mais novos os ajuda a lembrarem-se de como é que era quando começaram e é importante até para se questionarem. E depois dá sempre para alguém congratular alguém, dar força e tudo isso acho que é importante.

C - É um tempo de formação, claro?

E - É.

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ser professor numa escola e num tempo de incertezas:
Desafios, exigências e dilemas profissionais

ANEXO V

Comunicações nos congressos

Ariana Maria de Almeida Matos Cosme

Junho de 2006

CONTAGEM DO Nº DE COMUNICAÇÕES POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE¹

Congresso	Nível de Escolaridade	Nº de comunicações
2º Congresso – 1980	Jardim de Infância	5
	Ensino Primário	9
	Ciclo Preparatório	5
	Ensino Secundário	3
	Sem indicação	1
	Total	23
3º Congresso – 1981	Jardim de Infância	8
	Ensino Primário	10
	Ciclo Preparatório	6
	Ensino Secundário	3
	Actividades de Tempos Livres	1
	Total	28
4º Congresso – 1982	Jardim de Infância	2
	Ensino Primário	17
	Ensino Preparatório	11
	Ensino Secundário	2
	Magistério (Formação de Professores do 1º CEB)	1
	Ensino Superior	3
	Sem indicação	3
	Vários níveis de escolaridade	3
	Total	42
5º Congresso – 1983	Jardim de Infância	1
	Ensino Primário	8
	Ensino Preparatório	5
	Ensino Secundário	1
	Vários níveis de escolaridade	6
	Ensino Superior	1
	Total	22
6º Congresso – 1984	Jardim de Infância	2
	Ensino Primário	14
	Ensino Preparatório	4
	Ensino Secundário	5
	Vários níveis de escolaridade	1
	Formação	1
	Alfabetização	1
	Total	28
7º Congresso – 1985	Jardim de Infância	1
	Ensino Primário	15
	Ensino Preparatório	7
	Ensino Secundário	3
	Vários níveis de escolaridade	3
	Sem indicação	6
	Total	35

¹ As comunicações aqui apresentadas referem-se aos relatos de práticas que os professores partilham com outros professores no seio de cada um dos congressos realizados. Nos quadros que se apresentam falta a informação relativa ao 1º, ao 19º, ao 21º e ao 23º congressos.

Congresso	Nível de Escolaridade	Nº de comunicações
12º Congresso – 1990	Jardim de Infância	4
	1º Ciclo	29
	2º Ciclo	5
	3º Ciclo	3
	Ensino Secundário	3
	Vários níveis de escolaridade	2
	1º Ciclo / Ensino Especial	1
	Apoio Pedagógico	2
	Formação Contínua	2
	Ensino Superior	3
	Sem indicações	6
	Total	61
13º Congresso – 1991	Jardim de Infância	10
	1º Ciclo	39
	2º Ciclo	3
	3º Ciclo	4
	Ensino Secundário	2
	1º Ciclo / Ensino Especial	2
	Ensino Especial	1
	Apoio Pedagógico	1
	Formação Contínua	2
	Ensino Superior	3
	Total	67
14º Congresso – 1992	Jardim de Infância	0
	1º Ciclo	36
	2º Ciclo	3
	3º Ciclo	10
	Ensino Secundário	4
	1º Ciclo / Ensino Especial	2
	Ensino Especial	1
	Vários níveis de escolaridade	1
	Formação Contínua	1
	Ensino Superior	2
	Total	60
15º Congresso – 1993	Jardim de Infância	7
	1º Ciclo	28
	2º Ciclo	11
	3º Ciclo	8
	Ensino Secundário	3
	Ensino Especial	7
	Vários níveis de escolaridade	3
	Formação Contínua	1
	Ensino Superior	2
	Total	70

Congresso	Nível de Escolaridade	Nº de comunicações
20º Congresso – 1998	Jardim de Infância	9
	1º Ciclo	25
	2º Ciclo	7
	3º Ciclo	7
	Ensino Secundário	8
	Vários níveis de escolaridade	2
	Ensino Especial	1
	Ensino Superior	4
	1º Ciclo / Ensino Especial	4
	Total	67
22º Congresso – 2000	Jardim de Infância	12
	1º Ciclo	22
	2º Ciclo	7
	3º Ciclo	6
	Ensino Secundário	3
	Vários níveis de escolaridade	5
	1º Ciclo / Ensino Especial	2
	Ensino Superior	4
	Formação Contínua	12
	Total	73
24º Congresso – 2002	Jardim de Infância	17
	1º Ciclo	40
	2º Ciclo	8
	3º Ciclo	5
	Ensino Secundário	2
	Vários níveis de escolaridade	7
	Ensino Especial	0
	Ensino Superior	1
	Formação Contínua	5
	1º Ciclo / Ensino Especial	4
	Formação de Adultos	1
	Total	90
25º Congresso – 2003	Jardim de Infância	19
	1º Ciclo	31
	2º Ciclo	2
	3º Ciclo	7
	Ensino Secundário	2
	Vários níveis de escolaridade	2
	Ensino Especial	3
	Ensino Superior	4
	Formação Contínua	4
	1º Ciclo / Ensino Especial	4
	Formação de Adultos	2
	Total	80