

Prefácio

Defendemos num trabalho recente (Stoer e Cortesão, 2000) que, com o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar e da escola de massas, os professores deixaram o local para se tornarem parte da administração nacional. Na maioria dos casos esta mudança significou não somente uma deslocação em termos de identificação e função mas também em termos físicos, isto é, os professores deixaram de viver nas comunidades locais para se resituarem nos subúrbios dos grandes centros. Segundo o sociólogo americano A. Gouldner (1968), as implicações para a reforma educativa desta mudança dos professores foram extremamente importantes. Basicamente, podem ser resumidas na seguinte ideia: a reforma ascendeu do nível local para o nível nacional onde a concepção e o significado da reforma se alteraram, isto é, a reforma perdeu as suas raízes no encontro e no contacto com as experiências quotidianas, e a comunidade a ser reformada tornou-se num objecto, em qualquer coisa diferente e exterior ao reformador. Por outras palavras, as reformas educativas passaram a ter como objecto uma comunidade "alheia", sendo a reforma em si uma tarefa técnica, uma operação à distância agenciada por um reformador não implicado.

Com as novas características e a nova visibilidade que tem ganho recentemente o fenómeno de globalização (fala-se,

como é sabido, de modos de ligação entre contextos sociais ou regionais na forma de redes estendidas pela superfície da terra – cf. Giddens, 1992), o local ganha uma nova dimensão, isto é, torna-se simultaneamente global. Um primeiro importante resultado desta nova dimensão é o facto do espaço se encontrar separado de lugar. Por outras palavras, devido à reestruturação do espaço, a *ausência* predomina sobre a *presença* (algumas das implicações deste facto para a formação das identidades são discutidas em Magalhães, 2000). Por outras palavras ainda, o professor pode estar presente no local – na escola e na comunidade – sem estar nele fisicamente presente. Esta é uma das condições necessárias para o que se pode denominar “a relocalização do professor”.

Um segundo resultado da nova dimensão do local, intrinsecamente ligado ao primeiro, é o facto do processo de globalização introduzir “novas formas de interdependência mundial, nas quais (...) não existem ‘outros’”: “o facto de ‘Chernobyl estar em toda a parte’ implica o que ele (Ulrich Beck) designa por ‘o fim dos outros’” (Giddens, 1992; 138; 97). “O fim dos outros” tem implicações tremendas para o local e também para o trabalho pedagógico que nele se realiza. Pode afirmar-se neste sentido que a “relocalização do professor” é, ao mesmo tempo, a sua globalização. Isto é, o sucesso local (que, como tanto tem enfatizado Raúl Iturra, era muitas vezes num país como Portugal o insucesso escolar – e, portanto, o pôr em cheque do nível nacional) não pode existir independentemente do sucesso global. Como resultado, há um simultâneo reforço e esbatimento da tensão que existe entre a chamada escola meritocrática, identificada com a democracia representativa, e a escola democrática e a sua fundamentação na democracia participativa. Por outras palavras, a “relocalização do professor” envolve, por um lado,

um reencontrar das raízes no encontro e no contacto das experiências quotidianas ao nível da comunidade local e, por outro, a assunção de que essa comunidade faz parte do processo da intensificação das relações sociais mundiais.

No contexto português, o processo da “relocalização do professor e condicionado pelo facto da escola para todos estar ao mesmo tempo em consolidação e em crise (Stoer e Araújo, 2000). Assim, a reestruturação do espaço local e o impacto da interdependência mundial têm efeitos específicos sobre a elaboração e implementação das políticas educativas, efeitos esses que precisam de ser continuamente investigados. A reinserção do professor na comunidade local na base de uma renovada ênfase na identidade cultural local realiza-se, no caso português, no contexto de um Estado que se assume como protagonista central neste processo. Uma renovada autoridade do professor a nível local não pode desenvolver-se, como aconteceu na época de industrialização, na base do prestígio do professor como representante do Estado-nação. Este último está nitidamente em crise: em primeiro lugar, como afirma Habermas, “hoje em dia, são os Estados que estão contextualizados por mercados muito mais do que economias nacionais contextualizadas pelas fronteiras do Estado” (1999: 48), isto é, são os mercados que regulam os Estados e não o contrário – com todas as consequências negativas que decorrem deste facto, incluindo o desastre ecológico –, e, em segundo lugar, embora a cidadania do Estado-nação não deixe de ser importante, é sobretudo uma cidadania construída contra o “outro”.

Assim, nesta lógica, a autoridade do professor numa época de globalização tem que ser baseada numa legitimidade democrática fundamentada em unidades políticas mais pequenas e, ao mesmo tempo, mais amplas do que aquela do

Estado-nação. E a pertença a ambos estes espaços de cultura política implica que essa autoridade também seja construída através de uma cidadania multicultural. Quais são as implicações desta base da renovada autoridade do professor, desta realocização do professor? São múltiplas e aqui só podemos apontar duas ou três. Em primeiríssimo lugar, significa a morte do professor transmissor que olha para os seus alunos como se fossem todos iguais*. Em segundo lugar, as condições de confiança na base da relação pedagógica entre professor e aluno ficam alteradas. Tornam-se, sem dúvida, mais precárias e a ligação pessoal que governava essa relação passa, como refere Giddens, por uma impessoalização do local e uma pessoalização do global (1992: 110-111). Finalmente, implica que quer a nível local quer a nível global as formas existentes de comunidade sejam repensadas, obrigando a escola oficial a modificar a sua postura perante a comunidade local, passando de uma posição baseada na imposição para outra que se desenvolva através da parceria (Stoer e Rodrigues, 1998).

É a nossa esperança que as considerações aqui feitas possam servir como uma espécie de pano de fundo para a entrevista a António Magalhães e conduzida por António Baldaia (publicada no jornal *a Página* em Junho de 1998) que é apresentada a seguir. No fundo, o que está em causa nestes textos oferecidos ao leitor é a compreensão crítica da tensão entre o desenvolvimento da escola de massas e a sua chamada massificação numa época de globalização.

Leça de Palmeira, 25 de Abril 2000

Steve Stoer

* O tema da morte do ofício de professor e a sua reinvenção é desenvolvido em Cortesão (2000).

Referências bibliográficas

Cortesão, Luiza (2000) *Ser Professor: um Ofício em Vias de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*, Porto: Edições Afrontamento.

Giddens, Anthony (1992) *As Consequências da Modernidade*, Lisboa: Celta Editora.

Gouldner, Alvin W. (1973) *For Sociology*, Londres: Penguin Books.

Habermas, Jurgen (1999) "The European Nation-State and Pressures of Globalization", *New Left Review*, 235, 46-59.

Iturra, Raúl (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Edições Escher.

Magalhães, António (2000) "O Síndrome de Cassandra: Reflexividade, a Construção de Identidades Pessoais e a Escola", in Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.). *Da Crise da Educação à 'Educação' da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social*, Porto: Edições Afrontamento (no prelo).

Rodrigues, Fernanda e Stoer, Stephen R. (1998) *Entre Parceria e Parteneriado: amigos amigos, negócios à parte*, Lisboa: Celta Editora.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (2000) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (2.ª edição).

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1999) *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.